Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570369
Centre d'intérêt: 080

Bertrand, Yves, 1945-.

Les modèles éducationnels / Yves Bertrand. -- Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, 1979.
72 p. : graph. ; 21 cm.

Bibliogr.: p. 71-72.

ISBN 2-920096-00-1

Descripteur(s): *Système scolaire *Organisation pédagogique *Relations école-communauté *Organisation du changement *Modèle *Communication *Philosophie de l'éducation *Approche systémique *Education permanente

L'objectif de ce texte consiste à fournir des descriptions des modèles pédagogiques et à les situer dans des cadres éducationnels. L'auteur s'est limité à cerner une seule dimension paradigmatique de la pédagogie: celle de la perception de la globalité comme facette du changement pédagogique. Autrement dit, faut-il s'en tenir à des changements d'ordre pédagogique ou tenter de reviser les rapports entre l'école et la société, c'est-à-dire avoir une approche globale?

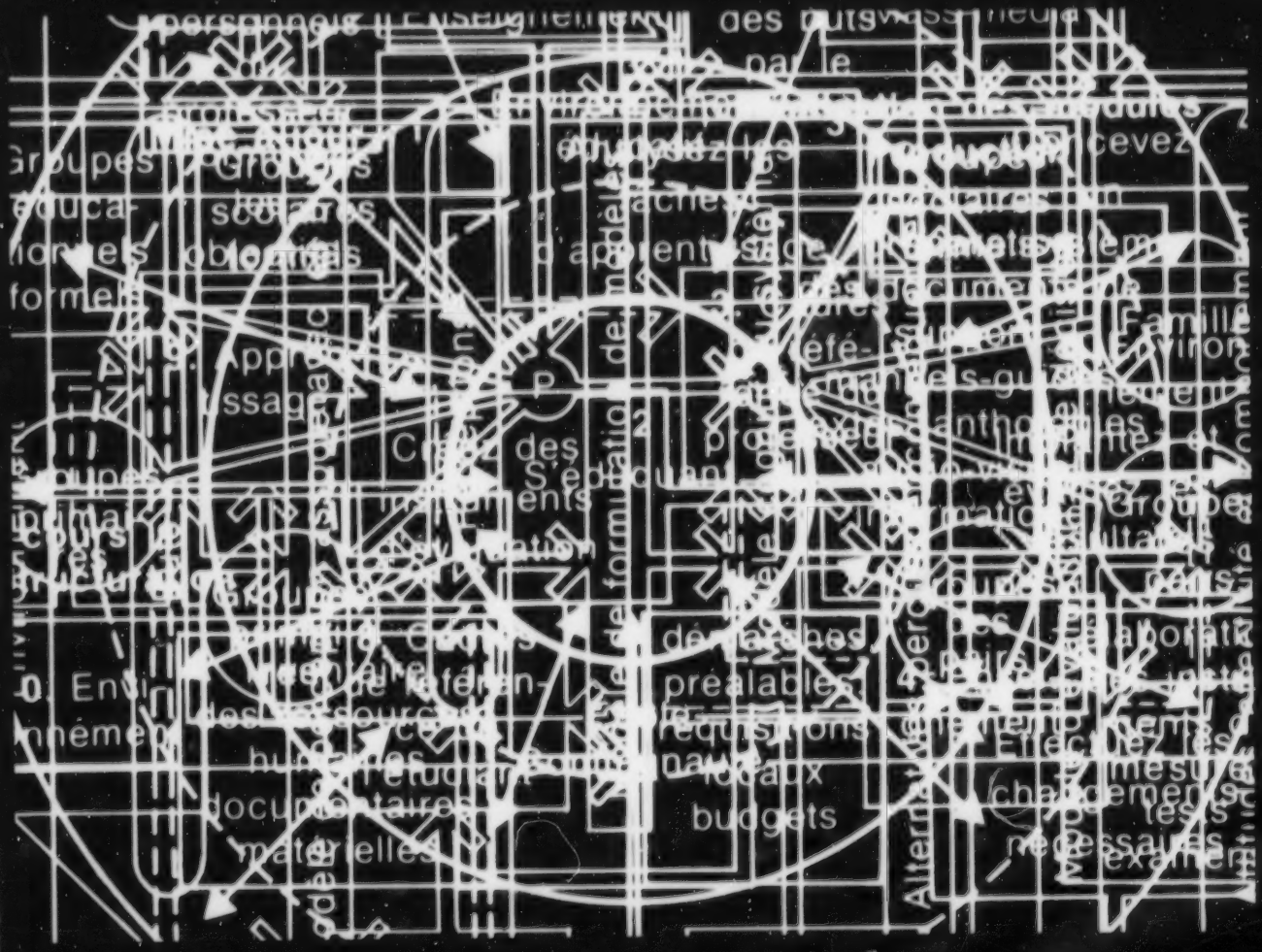
Le texte est divisé en trois sections. La première traite des modèles organisationnels. Certains modèles pédagogiques - les modèles systématiques, centrés sur l'école, les modèles humanistes, centrés sur l'individu, les modèles sociocentriques, centrés sur la société - sont intéressés par une approche organisationnelle du changement en éducation. Ces modèles proposent des changements à partir d'un point de vue qui admet l'école comme une donnée essentielle et charnière entre l'individu et la société. La deuxième section traite des modèles globalistes. Ces modèles ont tendance à ne plus considérer l'école comme le principal instrument d'insection de l'individu dans la société. Ils tentent de relier ensemble plusieurs éléments qui sont à l'extérieur de l'institution scolaire. La troisième section présente le modèle éducationnel comme modèle de communication.

L'auteur note qu'il y a quatre types d'organisations éducatives qui correspondent à quatre perceptions du déterminisme du comportement humain et des organisations: 1. l'hétérodéterminisme: l'étudiant est inséré dans un environnement dont l'organisation et les voies de circulation ont été déterminées par d'autres personnes que lui-même; 2. l'autodéterminisme: le sujet doit se déterminer lui-même, il doit s'éduquer; 3. le sociodéterminisme: les institutions scolaires sont déterminées par les institutions économiques, politiques, sociales et culturelles; 4. le multidéterminisme: l'institution scolaire n'est qu'un éléments d'un système, système qu'il faut refaire en procédant par la réintégration de l'école dans un réseau plus global.

Type de document: r

Yves Bertrand

# Les modèles éducationnels




Service pédagogique
Université de Montréal
1979

EDUQ 8570369

# Les modèles éducationnels

Yves Bertrand

Service pédagogique
Université de Montréal
1979

Conception graphique: Vincent Deguire
Éditeur responsable: Huguette Bernard

ISBN 2-920096-00-1
Dépôt légal, 2e trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec
Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction réservés
Service pédagogique, Université de Montréal, 1979

# Sommaire


**Introduction** 2

**Section 1 Les modèles organisationnels** 5
chapitre 1 Les modèles systématiques: tout n'est que logique 6
chapitre 2 Les modèles humanistes: comment éduquer...sans éduquer 15
chapitre 3 Les modèles sociocentriques: de la démocratie...à la démocratie 25

**Section 2 Les modèles globalistes** 35
chapitre 4 La globalité systématique 39
chapitre 5 La globalité humaniste 46
chapitre 6 La globalité sociocentrique 50
chapitre 7 L'éducation permanente: pratique utopique ou utopie pratique? 57

**Section 3 Le modèle éducationnel comme modèle de communication** 62

**Conclusion La complexité de la simplicité** 69

# Introduction

L'éducation fait l'objet de beaucoup de discours, d'actions...et de controverses. Dimension importante de la vie sociale et culturelle, l'éducation a une dimension tout aussi importante tant sur le plan économique que sur le plan politique. D'où la multiplicité des discours et des interventions.
Face à cette mosaïque, le professeur cherche les points de repère et d'ancrage. Il cherche ce qui lui ressemble, ce qui l'intéresse, ce qui peut l'aider. Il essaie aussi de prendre du recul vis-à-vis sa pratique quotidienne pour mieux la comprendre. La compréhension passe en effet par une certaine préhension, par une certaine saisie.

Être une grille d'observation de la réalité pédagogique quotidienne, voilà une des fonctions que tentera de remplir le modèle éducationnel.
Mais, avant de procéder à une analyse fonctionnelle, nous nous attarderons quelques instants sur les niveaux d'analyse auxquels nous nous situerons.

## Les niveaux d'analyse

Précisons, en tout premier lieu, que nous dégagerons trois niveaux d'analyse. Le premier niveau est constitué par les *modèles pédagogiques* explicités par les différents auteurs et utilisés par les professeurs dans la pratique quotidienne. Il existe des centaines de modèles pédagogiques[1]. Cependant, nous ne pouvons pas parler de tous les modèles. Nous décrivons ceux qui semblent avoir plus d'importance en ce qui regarde l'évolution des idées en éducation.

Le *modèle éducationnel* constitue le deuxième niveau: de ce modèle général qui caractérise un ensemble de modèles pédagogiques, nous dégagerons trois modèles éducationnels: le systématique, l'humaniste et le sociocentrique. Troisième niveau, celui du *modèle paradigmatique*[2]: le modèle qui sous-tend un ensemble de modèles éducationnels. Nous ferons apparaître deux modèles paradigmatiques: le modèle institutionnel et le modèle globaliste.

Voici maintenant quelques brèves explications sur chacun de ces niveaux.

### Les modèles pédagogiques

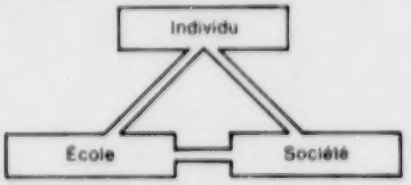
Nous nous attarderons à décrire, dans ce livre, quelques modèles pédagogiques qui illustrent les grandes tendances de l'évolution de l'éducation. Ces modèles sont des ensembles de réflexions théoriques mais surtout de principes méthodologiques. Un modèle pédagogique «dit» comment organiser la pédagogie, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage.

Plusieurs pédagogues ont réfléchi sur leur pédagogie quotidienne et ont tenté de dégager des principes généraux, favorisant ainsi d'autres applications. Ils ont donc tenté d'en faire des modèles. Pensons à Paulo Freire au Brésil, à Landa en URSS ou à J. Grand'Maison au Québec.

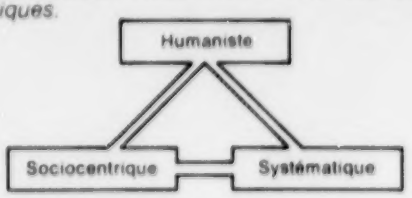
Ce type de réflexion a favorisé la naissance de plusieurs modèles. B. Joyce et M. Weil font référence à une centaine de modèles dans leur ouvrage intitulé *Models of teaching*.

### Le modèle éducationnel

Encore une fois, nous n'alourdirons pas cette introduction en donnant des explications trop élaborées. Signalons toutefois que, pour construire ou repérer un modèle éducationnel, quelques éléments et quelques relations suffisent.
Il semble y avoir dans les modèles pédagogiques un «triangle d'or» dans lequel s'inscrivent l'individu, l'école et la société. Ce triangle permet de dégager trois grands modèles, à savoir: un modèle centré sur l'école, un sur l'individu et un sur la société.




*Le modèle centré sur l'école* correspond aux pédagogies dont l'axe fondamental est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est le modèle *systématique* (ou objectif).
*Le modèle centré sur l'individu* correspond aux pédagogies focalisées sur la prise en charge de l'éducation *par* le sujet. Ce sont là des pédagogies dites *humanistes* (ou subjectives).
*Le modèle centré sur la société* correspond aux pédagogies qui veulent *analyser, modifier* ou accentuer les liens entre l'école et la société. Nous avons alors des pédagogies *sociocentriques*.



Peut-on appliquer la même grille aux modèles globalistes? Oui, à condition de percevoir l'école comme un instrument *secondaire* dans l'éducation. Compte tenu de ce changement majeur, nous obtiendrons des modèles globalisés systématiques, humanistes et sociocentriques.

**Les modèles organisationnels et les modèles globalistes**

De l'hypothèse, se sont dégagés au cours de l'analyse ces différents modèles pédagogiques[3].

Nous sommes portés à croire que certains modèles pédagogiques sont intéressés par une approche organisationnelle du changement en éducation. En effet, ces modèles proposent des changements à partir d'un point de vue qui admet l'école comme une donnée essentielle et charnière entre l'individu et la société. Nous qualifions ces modèles d'organisationnels.

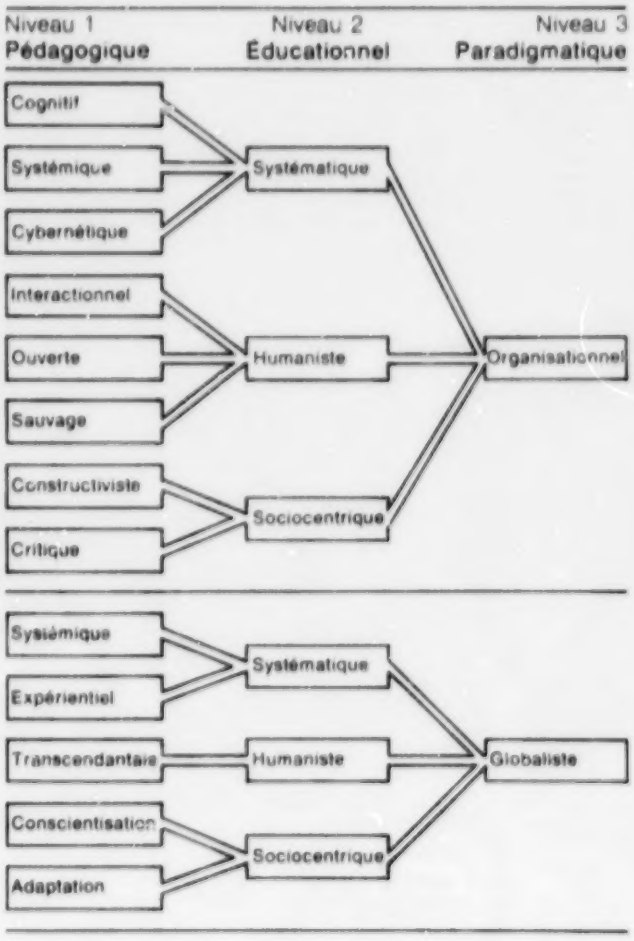
Par contre, les modèles que nous qualifions de *globalistes* auront tendance à ne plus considérer l'école comme le principal instrument d'insertion de l'individu dans la société. Il en découlera que l'allure générale de ces modèles sera «forcément» globaliste puisque ces modèles tenteront de relier ensemble plusieurs éléments qui sont à *l'extérieur* de l'institution scolaire.

Le lecteur pourra aisément constater que les modèles organisationnels se comprennent assez facilement. Ils ont une organisation clairement identifiable. Leurs objectifs et leurs finalités sont assez explicites, et leur évolution se caractérise par la consolidation des acquis.

Par contre, les modèles globalistes apparaîtront comme chargés de sens mais relativement pauvres en structure et en organisation. Leur intérêt résidera dans les nouvelles visions de la réalité. Par conséquent, il ne faudra pas chercher dans ces modèles ce qui ne s'y trouve pas, à savoir: des fondements empiriques, de nombreuses expériences probantes, de la clarté, de la simplicité, et ainsi de suite.

Précisons tout de suite que l'objectif de ce texte consiste à fournir des descriptions des modèles pédagogiques et à les situer dans des cadres éducationnels. Nous avons volontairement minimisé l'analyse paradigmatique de la pédagogie puisqu'elle figure dans un autre texte intitulé *Les options en éducation*[4]. Parmi les sujets traités, on trouve les paradigmes éducationnels et les paradigmes socioculturels de l'éducation et leurs influences sur les options en éducation. Dans le présent texte, nous nous limitons à cerner *une* dimension paradigmatique: celle de la perception de la globalité comme facette du changement pédagogique. Autrement dit, faut-il s'en tenir à des changements d'ordre pédagogique ou tenter de réviser les rapports entre l'école et la société, c'est-à-dire avoir une approche globale[5]?

## Niveaux d'analyse des modèles



## Notes et références bibliographiques

1. Joyce et Weil font allusion à une centaine de modèles dans leur livre *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1972.
2. Tel qu'expliqué plus loin, ce niveau fait l'objet d'une analyse très élaborée dans un texte intitulé *Les options en éducation* écrit par Y. Bertrand et P. Valois, Québec, ministère de l'Éducation, (à paraître).
3. Rappelons que nous utilisons la notion de «modèle pédagogique» lorsque nous traitons d'un modèle particulier, et la notion de modèle éducationnel pour décrire une catégorie ou un ensemble de modèles pédagogiques, c'est-à-dire «un métamodèle».
4. Bertrand, Y., Valois, P., *Les options en éducation*. Québec, ministère de l'Éducation, (à paraître).
5. Nous croyons qu'il est possible et intéressant d'utiliser plusieurs grilles pour analyser l'éducation. Celle utilisée dans ce texte se veut simple et facile à utiliser. La grille paradigmatique, à la base du texte *Les options en éducation* est beaucoup plus sophistiquée et plus précise quant à la dialectique société-organisation scolaire. L'hypothèse de base est la suivante: tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socioculturel, c'est-à-dire que toute organisation scolaire est un système socioculturel dont les fins sont déterminées par des forces exogènes.

# Section 1
# Les modèles organisationnels

Un modèle organisationnel est un modèle éducationnel examiné sous l'angle suivant: sa position face aux relations école-société. En simplifiant énormément, nous pouvons résumer cette position en disant que ces modèles éducationnels ne sont pas préoccupés, en tout premier lieu, par cette relation. La question des changements qu'il faut apporter à l'institution scolaire est la question fondamentale.

Cependant, cette position peut être nuancée de la façon suivante. Une analyse paradigmatique et systémique de l'éducation nous fait découvrir qu'un système comme l'organisation scolaire se caractérise par sa finalité et ses fonctions. Par conséquent, il est clair qu'une organisation scolaire poursuit une finalité qui lui est prescrite, en bonne partie, par la collectivité dans laquelle elle s'inscrit. Cette dimension définira, pour nous, l'axe majeur d'un modèle éducationnel[1].

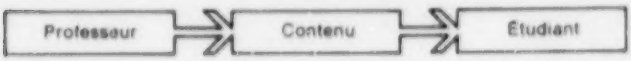
Dans la mesure où le concepteur d'un modèle pédagogique affirmera que cet axe est *secondaire* et qu'il doit être subordonné à un autre axe, soit épistémologique (P. Angers dira que l'axiome fondamental est la relation sujet-objet), soit opérationnel (certains cybernéticiens affirmeront que l'axe fondamental est l'organisation systématique de l'information), il favorisera les changements à l'intérieur de l'institution scolaire plutôt que la remise en question des relations entre cette institution et la société.
Nous pourrons retrouver dans ces modèles quelques réflexions sur les relations société-école, mais les changements proposés toucheront l'organisation scolaire.

Ainsi, les modèles humanistes proposeront un environnement scolaire plus interactif, les modèles systématiques s'attarderont à l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement au moyen d'instruments modernes (ordinateur, télé, etc.) et ainsi de suite.

Bref, tous ces modèles traiteront prioritairement l'étudiant comme *étudiant* et, de façon corollaire, comme agent de changement social.

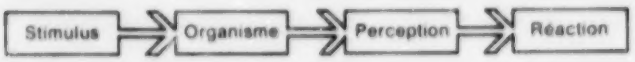
# Chapitre 1
# Les modèles systématiques: tout n'est que logique

Les modèles, ceux que nous qualifions de systématiques, s'articulent sur une prise de position qui peut sembler triviale: *Le professeur est celui qui détient la connaissance et il doit la transmettre à un étudiant qui lui ne l'a pas.*




Ce schéma a présidé à la naissance de modèles systématiques. Seule *la forme* de la systématisation a varié en fonction de l'évolution des connaissances et de l'impact des nouvelles sciences découvertes au XX• siècle.

Par exemple, les recherches behavoristes ont contribué à l'analyse de l'acte d'enseignement. Grâce à sa théorie du conditionnement opérant, B.F. Skinner a favorisé la naissance des machines à enseigner.




Les théories de la connaissance ont favorisé, elles aussi, l'analyse des processus cognitifs chez l'être humain, de même que l'analyse des conditions et des structures de l'apprentissage. Piaget, en Europe, et Bruner, aux États-Unis, sont des personnalités marquantes dans ce domaine.

La cybernétique, quant à elle, est venue susciter un engouement incroyable pour la communication. Aujourd'hui, l'utilité des recherches cybernétiques n'est plus à faire: le guidage des fusées, la fabrication des tables tournantes (platines), les relations inter-personnelles... Bref, tout y passe. Autrement dit, la notion de feedback est vraiment servie à toutes les sauces!

Puis, il ne faut pas l'oublier, la théorie générale des systèmes, issue de la biologie, est venue marquer l'organisation de l'acte pédagogique et a donné naissance à *l'approche systémique* de l'éducation[2].

Ces diverses influences ont suscité une plus grande systématisation de l'acte pédagogique et un plus grand intérêt pour la notion de *contrôle* de cet acte.

De multiples modèles ont été créés. Mais nous pouvons quand même déceler trois tendances fondamentales dans les conceptions de l'organisation de l'acte pédagogique.

| Tendances | Influences |
|---|---|
| 1 Logique cognitive | Schéma classique,<br>théories de la connaissance |
| 2 Logique systémique | Behaviorisme, cybernétique[1],<br>théorie générale des systèmes |
| 3 Logique cybernétique | Cybernétique,<br>théories de la connaissance |

La logique *cognitive*: celle que l'on retrouve dans les contenus des différentes disciplines et qui s'apparente si l'on veut, à la logique inhérente, à la structuration des connaissances chez l'homme.

La logique *systémique* correspond au souci de faire apparaître *tous* les éléments d'une situation ainsi que les relations entre ces éléments, les fonctions qu'ils ont et les finalités visées par les ensembles ou les systèmes.

La logique *cybernétique* porte sur l'utilisation de l'information en ce qui a trait au contrôle «scientifique» ou systématique des opérations d'enseignement et d'apprentissage.

Nous allons donc examiner ces trois grands courants qui ont marqué la *systématisation* de l'enseignement.

| | Tendance A | Tendance B | Tendance C |
|---|---|---|---|
| | Logique cognitive | Logique systémique | Logique cybernétique |
| Noms usuels | • classiques<br>• rationnels<br>• mécanistes<br>• traitement d'information<br>• apprentissage réceptif<br>etc. | • systémiques<br>• systématiques<br>• technologiques<br>etc. | • conditionnement opérant<br>• algorithmiques<br>• cybernétiques<br>• mathématiques<br>• interactionnel (ordinateur)<br>etc. |

## La logique cognitive: du classique... au néo-classique

### Le modèle classique

Fruit de l'histoire des civilisations, cette tendance est fondée sur la valeur *des idées que le temps a polies*.
Ces contenus culturels doivent être transmis aux nouvelles générations qui auront besoin de ces connaissances pour s'adapter. Quant à la transmission de ces contenus, elle sera favorisée par un découpage logique allant du simple au complexe, du passé au présent.

Cette pédagogie millénaire a subi peu de transformations[4] et on la retrouve solidement implantée dans nos institutions scolaires. Dès lors, l'universalité de cette conception de l'éducation a prêté le flanc à plusieurs analyses critiques, sensiblement les mêmes en Europe, aux États-Unis ou au Québec.

Cependant, des chercheurs ont examiné ce système sous l'angle du traitement de l'information[5]. Ce qui a donné naissance à un ensemble «néo-classique» de modèles, dont ceux de David Ausubel et Robert Gagné devenus très célèbres.

On retrouve l'analyse de cette tendance chez plusieurs auteurs américains.

Voici le résumé de ce modèle, qualifié de «classique» par Lapp, Bender, Ellenwood et John[6]. Nous pourrons constater qu'il s'applique très bien au courant québécois.

«Le modèle classique cherche à préserver les idées anciennes et à les transmettre d'une génération à une autre.

«*Contenu*: La matière est de toute première importance. Elle est faite surtout d'information et d'idées choisies dans le monde connu de l'étudiant. C'est objectif, clair et logiquement organisé. C'est présenté à l'étudiant dans cet ordre logique plutôt que dans un ordre qui tiendrait compte de l'intérêt et de l'implication de l'étudiant.

«*Enseignant*: Le professeur est l'expert et le modèle. Formé plutôt dans le «quoi enseigner» que le «comment», il apporte un contenu à l'étudiant et l'aide à l'absorber.

«*Étudiant*: L'étudiant est le récipient dans lequel on verse cette information et ces idées. Pour lui, l'éducation est un travail difficile, une rédaction de devoirs et une compétition. Son entraînement intellectuel est l'objet de l'éducation au détriment de sa croissance émotive et de son adaptation sociale.»

Cette analyse, nous la retrouvons presque intégralement

dans le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation *L'activité éducative*[7]. Les auteurs qualifient ce modèle de mécaniste et ils en donnent la description suivante:

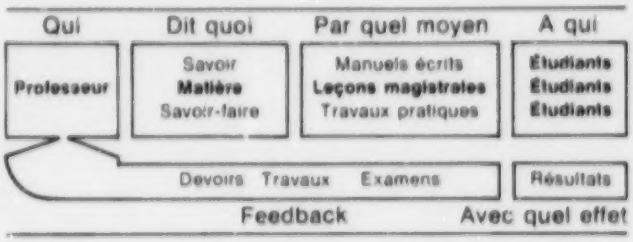
«Les conceptions du premier modèle voient dans l'enseignement un processus de transmission et dans l'apprentissage un processus de réception. L'image qui représenterait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. L'enseignant, supérieur en expérience et en connaissances, fait bénéficier l'étudiant de son savoir en le déversant dans l'esprit de ce dernier. Le maître produit le savoir dans l'esprit de l'étudiant, l'étudiant reçoit le savoir et se l'incorpore. Le professeur est un transmetteur qui émet des informations, l'étudiant est un récepteur qui les enregistre. Il est dépendant du maître; il reçoit, il acquiert, il ne prend pas, selon l'acception active de ce terme et suivant l'initiative qu'il implique. Dans cette situation, l'étudiant n'est pas proprement associé à l'action de formation, il ne coopère que par son acquiescement, sa docilité, sa bonne volonté.

«Les objectifs que l'étudiant est censé poursuivre sont fixés de l'extérieur, les travaux qu'il accomplit sont prévus et déterminés par un autre que lui, c'est-à-dire par le professeur. L'étudiant répète; il prépare, en vue d'un contrôle éventuel, la preuve de son savoir acquis. Dans les actions de formation de ce style, il s'agit le plus souvent d'acquérir des formules de connaissances toutes faites ou de s'approprier des règles conventionnelles apprises et retenues de façon mécanique.»

On pourrait aussi faire une analyse de ces modèles en prenant la théorie de la communication que nous avons décrite précédemment. En effet, J. Cloutier présente, dans *l'ère d'Emerec*[8], une description de l'enseignement «traditionnel».

«L'enseignement traditionnel suit le schéma linéaire de la communication, on peut y appliquer les questions de Laswell. En fait, c'est une communication d'élite qui distingue parfaitement la fonction d'émetteur-récepteur assumée par les étudiants. L'enseignement est donc un acte de transmission d'une certaine quantité de savoir et de savoir-faire découpée en tranche parallèles appelées matières. La connaissance inhérente à ces matières est transmise avant tout par la leçon magistrale ou le cours qui constitue d'ailleurs la base comptable servant à établir les dossiers scolaires. Cependant le cours essentiellement verbal qui constitue l'épine dorsale de la chaîne de transmission, est complété par des documents généralement écrits – manuels ou livres – qui renforcent et précisent l'information transmise. En outre, les séminaires qui permettent aux étudiants d'échanger leurs points de vue et les travaux pratiques qui les aident à comprendre les phénomènes et même, le cas échéant, à acquérir certaines «habilités», ont pour but de favoriser l'apprentissage et l'acquisition du savoir-faire requis par la matière. Enfin, les devoirs, travaux, examens, presque toujours sous forme de communications verbales, écrites ou orales, constituent la rétroaction du schéma et permettent d'évaluer de façon comptable les résultats obtenus par les étudiants-récepteurs et servent, dans une mesure limitée, de feedback. On peut formuler trois remarques sur les processus même de ce type d'enseignement: la dissociation des fonctions d'émetteur et de récepteur y est favorisée, le découpage du savoir et du savoir-faire en matières tend vers une quantification des messages ou de l'information et l'utilisation quasi exclusive du langage verbal, oral et écrit, tend à la limitation des modes de communication.»

Voici le schéma qu'utilise J. Cloutier pour résumer cette description:




**Le néo-classicisme: le traitement de l'information**

Le principal développement du modèle classique est venu du côté de ceux qui s'intéressaient aux processus de l'esprit et à la psychologie de la connaissance. Joyce et Weil[9] distinguent quatre sources de changement:

*Les capacités intellectuelles*

Plusieurs études ont porté sur le développement de l'intelligence chez l'enfant et l'adolescent. Pensons à Piaget.

*La conceptualisation des processus de l'esprit*

Plusieurs théories sur la nature des processus de l'esprit ont engendré différents modèles ayant trait à l'enseignement de la recherche, de la pensée inductive.

*Les théories de l'apprentissage*
Plusieurs recherches sur l'apprentissage des concepts ont fait naître des modèles. Le plus connu des chercheurs: D. Ausubel.
Ausubel affirme ceci: «Le facteur le plus important dans son influence sur l'apprentissage est ce que l'étudiant sait déjà. Mesurez ça et enseignez-lui en conséquence[10].»

Selon Ausubel, chaque discipline a une structure de concepts qui forme un système de traitement d'information. De plus, chaque discipline consiste dans un ensemble hiérarchique de concepts. Ainsi toute discipline est une pyramide d'ensembles de concepts dont les plus abstraits sont au sommet et les données perceptuelles sont à la base[11]. Chaque discipline est particulière et doit être, par conséquent, enseignée séparément.

Le rôle du professeur consiste à identifier les concepts structuraux de chaque discipline et d'en faire une carte intellectuelle que l'étudiant s'appropriera et utilisera pour résoudre des problèmes dans certains domaines qu'il aura analysés. Par exemple, l'analyse des problèmes politiques suppose un système de traitement d'informations qui est propre à celui des sciences politiques. Le rôle de l'étudiant consistera à s'approprier ces systèmes de traitement des données.

Ausubel va plus loin en affirmant que la structure conceptuelle d'une discipline est analogue à la structure de traitement d'information *du cerveau*. Il y a, à la base, un ensemble d'idées qui peuvent servir de points d'ancrage à la nouvelle information. Réorganiser au fur et à mesure l'enseignement de chaque discipline aide donc l'étudiant à évoluer.

Bref, le développement des capacités intellectuelles d'un individu repose essentiellement sur la structure informationnelle d'une discipline donnée.

*La discipline comme système de traitement d'information*
Plusieurs modèles sont centrés sur l'apprentissage des processus et des idées d'une discipline. J. Schwabb a développé un tel modèle pour l'enseignement de la biologie.

*En résumé*
Les recherches sur le fonctionnement cognitif ont mis en valeur les qualités inhérentes à l'enseignement classique. Dans ce domaine, les psychologues américains ont manifesté un intérêt soutenu et plusieurs modèles sont issus de cette tendance. Pensons à J. Richard Suchman (comment enseigner aux enfants à bâtir des théories), Joseph Schwabb (apprendre la biologie en recourant aux méthodes de travail des biologistes), Hida Taba (l'enseignement de l'esprit inductif), J. Bruner (les «blocs» et les «étages» des connaissances), David Ausubel (la structure pyramidale de la connaissance)[12]. L'Europe, quant à elle, avait déjà Jean Piaget...

## La logique systémique: comment tout voir... sans perdre la vue

L'approche systémique est entrée au Québec au début des années soixante-dix, après une dizaine d'années d'expérimentation aux États-Unis. Elle a connu ici un rapide succès, notamment dans les cegeps nouvellement créés ainsi que dans les facultés universitaires des sciences de l'éducation. Les Américains, par ailleurs, ont continué leurs travaux, et la littérature abonde maintenant sur le sujet. Nous n'exagérons pas en affirmant que nous pouvons retrouver des centaines de modèles systémiques, et les revues comme *Audio-Visual Instruction* et *Educational Technology* nous proposent sans cesse de nouvelles versions.

Cependant, il est possible de ramener tous ces modèles à une anatomie de base: des éléments, des processus, des fonctions, et une finalité (fins, buts, objectifs).

Nous allons voir une première application de cette théorie à l'aide du modèle systématique de Wong et Randerson[13].

**Le modèle systématique**
S'inspirant de *l'approche systémique* de l'éducation, Wong et Raulerson[14] nous présentent une description, remarquable par sa clarté et sa précision.
Pour eux, la classe est un sous-système qui comprend des *éléments* et des *processus* et une *finalité*.
Voici les éléments: le professeur, l'étudiant, les matériaux, les journaux, la télévision, et toute autre chose qui peut être décrite comme faisant partie du système.
Les processus décrivent toutes les opérations et toutes les fonctions qui permettent au système d'atteindre ses buts ou sa finalité.
Les sous-systèmes comprendront aussi trois autres aspects: l'évaluation des entrées (input), l'évaluation des résultats (output) et la rétroinformation. L'évaluation des entrées porte sur l'étudiant, ses habiletés, sa compétence, sa motivation, et le reste. L'évaluation des résultats permettra, quant à elle, d'évaluer aussi le fonctionnement et, au moyen du réseau de rétroinformation, d'apporter des modifications au système.

Bref, le modèle systémique peut faciliter la planification de

l'enseignement en faisant apparaître et en organisant les facteurs dont on doit tenir compte pour une efficacité maximale. Cela nous donne un cadre pour organiser et tenir compte des «inputs», des éléments, des processus et des résultats de notre enseignement; cela nous aide à avoir en tête les différentes interactions et à poursuivre nos buts.

*Comment réagit un professeur orienté vers une approche systémique?*
Le professeur s'intéresse tout d'abord aux fins de l'enseignement. Sachant où il veut aller, il détermine les éléments nécessaires (par exemple: individus, groupes, textes, audio-scripto-visuel, ordinateur...) en se référant aux objectifs qui ont été explicités très clairement.

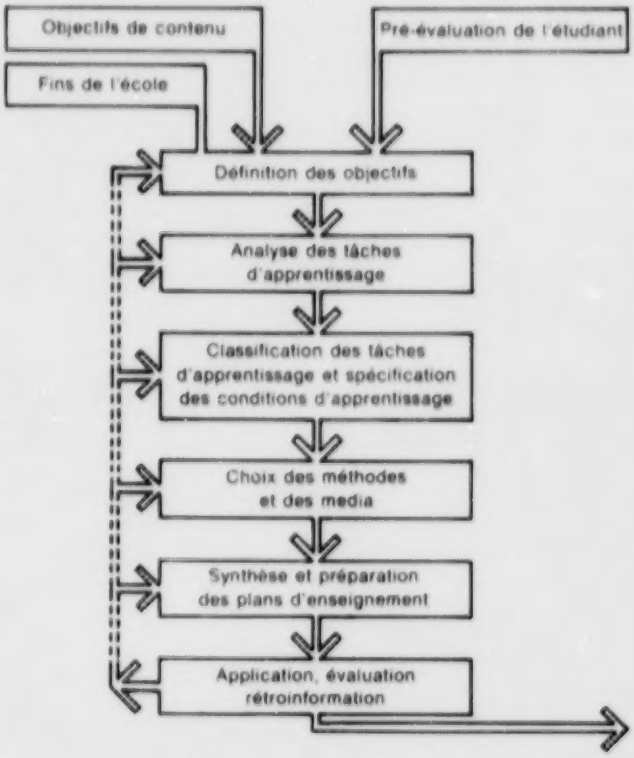
Le professeur recueille aussi des données sur les caractéristiques des étudiants (profil d'apprentissage, connaissances, motivations, etc.) puis il modifie, en conséquence, les objectifs.

Il analyse aussi les possibilités d'enseignement qu'il possède et les contraintes qu'il devra subir. Il bâtit alors un système opérationnel d'enseignement et d'apprentissage. Il prévoit enfin des mécanismes qui lui permettront d'évaluer les résultats et d'utiliser l'information de ces résultats afin de modifier, s'il y a lieu, l'organisation du système.

En résumé, le professeur:

1 évalue les «inputs» du système;
2 explicite les objectifs spécifiques en fonction des informations qu'il possède sur l'étudiant, les contraintes, les besoins du suprasystème;
3 collige le plus de données possible sur le contenu et sur les différentes possibilités pédagogiques;
4 redéfinit les objectifs en tâches d'apprentissage;
5 choisit le meilleur agencement de processus et d'éléments pour atteindre les objectifs;
6 met le système en marche;
7 procède à la cueillette systématique de l'information sur le déroulement;
8 apporte les modifications nécessaires aux éléments et aux processus suivant l'information recueillie;
9 évalue l'efficacité du système en comparant les résultats obtenus avec les résultats escomptés (objectifs) et les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée;
10 modifie, s'il y a lieu, le système et poursuit, ou arrête, le système.

Voilà comment Wong et Raulerson voient une démarche systémique (qu'ils appellent aussi «systématique» pour fins de vulgarisation). Le schéma suivant illustre cette démarche[15]:


Objectifs de contenu
Pré-évaluation de l'étudiant
Fins de l'école
Définition des objectifs
Analyse des tâches d'apprentissage
Classification des tâches d'apprentissage et spécification des conditions d'apprentissage
Choix des méthodes et des media
Synthèse et préparation des plans d'enseignement
Application, évaluation rétroinformation

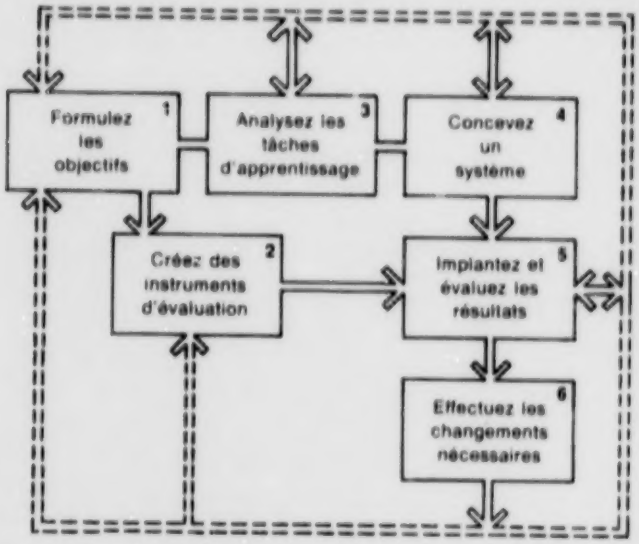
Cette démarche systémique, nous la retrouvons sous de multiples exemplaires.
Voici la description qu'en fait B.H. Banathy dans un livre devenu classique[16]:

1 La première étape consiste à formuler une description de ce que nous attendons de l'étudiant à la suite de l'apprentissage.
2 Il faut créer ensuite des tests à partir des objectifs.
3 Il faut ensuite identifier ce que l'étudiant doit apprendre pour que l'étudiant puisse avoir les comportements décrits dans les objectifs. Cette étape comprend aussi l'évaluation de l'acquis de l'étudiant.
4 Nous examinons ce qui doit être fait pour assurer l'apprentissage; nous déterminons qui et quoi peuvent accomplir ces fonctions, puis quand et comment. Nous concevons le système.

5 Ce système est par la suite expérimenté ou implanté. Nous évaluons les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire que nous comparons le comportement obtenu avec le comportement décrit initialement dans les objectifs.

6 Les résultats de cette évaluation sont ensuite utilisés pour apporter les modifications au système.

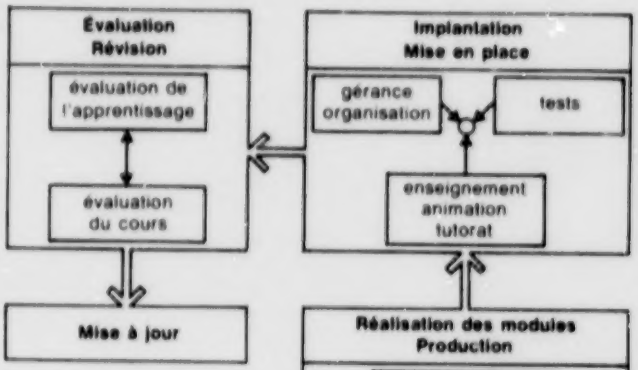
Voici, en résumé, une brève description de ces opérations:


Formulez les objectifs 1
Analysez les tâches d'apprentissage 3
Concevez un système 4
Créez des instruments d'évaluation 2
Implantez et évaluez les résultats 5
Effectuez les changements nécessaires 6

En conclusion, nous pourrions dire que l'approche systémique se caractérise, quels que soient les modèles utilisés, par deux attitudes majeures.

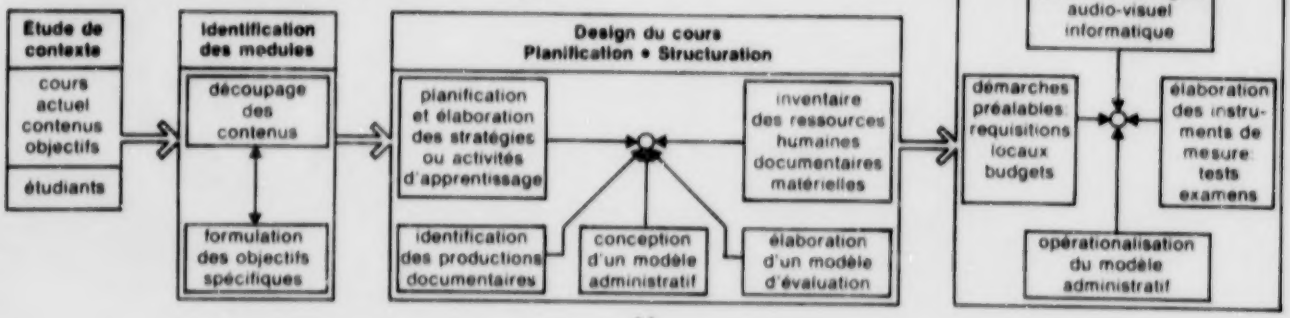
*La première*. Examiner les relations entre les éléments en fonction des finalités visées. Il faut donc tenter de ne rien oublier, de tout voir et de faire des descriptions complètes selon trois catégories fondamentales: finalités, processus et éléments.

*La seconde*. Procéder de façon systématique. Il faut suivre une certaine démarche qui revient dans tous les modèles, démarche séquentielle et logique que nous avons illustrée par trois modèles. Elle part de l'analyse des finalités, des caractéristiques de l'étudiant, passe par la conception d'un système d'enseignement-apprentissage, l'utilisation du système, et une évaluation et les modifications nécessaires viennent fermer la boucle.




Voici enfin un exemple d'approche systémique utilisée à l'Université de Montréal pour l'élaboration d'un cours sous forme modulaire.

## Processus d'élaboration d'un cours sous forme modulaire (Pierre Dalceggio)*



## La logique cybernétique: l'enseignement peut-il devenir une science?

Les modèles cybernétiques trouvent leur grande inspiration dans une «science» au champ très vaste qu'on appelle la cybernétique. Celle-ci se définit «simplement» comme la science du contrôle et de la communication. Plus globalement, elle est centrée sur l'étude de la communication comme facteur d'organisation et de contrôle dans tout système (l'ordinateur, l'homme, l'animal, l'organisation sociale, etc.). La cybernétique éducationnelle, quant à elle, s'est engagée dans deux voies. L'une porte sur le développement de systèmes interactifs entre l'ordinateur et l'étudiant. Le projet Platon (Plato) illustre bien cette tendance. L'autre voie concerne plutôt l'étude des relations entre le processus d'enseignement et les effets sur le plan de l'apprentissage, relations qu'on peut transformer en rapports mathématiques. Dans cet esprit, l'enseignement est véritablement une science. Pour ce qui est de cette tendance, des recherches de Landa et de Tsypkin constituent d'excellents exemples.

Voyons tout d'abord l'impact de l'ordinateur sur l'éducation.

### L'enseignement assisté par ordinateur

Les usages que peut avoir l'ordinateur en éducation nous sont familiers.

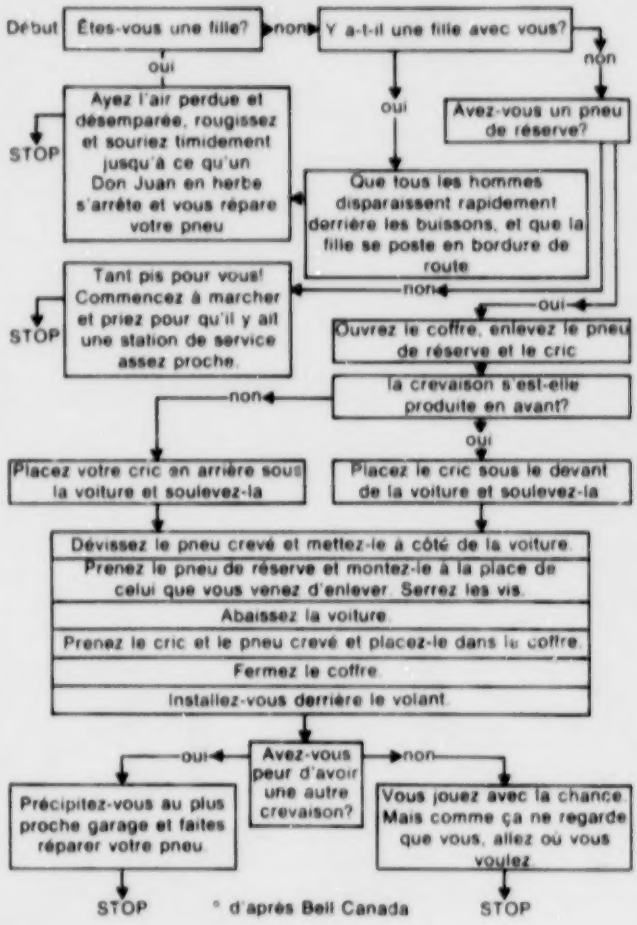
Par exemple, quelqu'un peut programmer un ordinateur pour l'exécution d'une tâche d'enseignement. Il peut aussi simuler sur ordinateur des interactions professeur-étudiant. Il peut enfin construire des programmes complexes interactifs (ordinateur-étudiant) qui présentent des situations variés à un étudiant et l'ordinateur réagit adéquatement à ses réponses ou à ses questions.

Né en Illinois, Platon (Plato) est un système interactif qui favorise le dialogue simultané entre un ordinateur et des étudiants, et ce, sur des centaines de sujets[17]. Différentes universités québécoises (l'Université de Montréal, l'Université Concordia, l'Université du Québec) expérimentent actuellement ce système.

Cette tendance va devenir ce qu'il est convenu d'appeler en prospective «une tendance lourde». En effet, l'ordinateur peut maintenant apprendre de l'étudiant lorsqu'il lui enseigne! Il peut même s'adapter aux particularités de l'étudiant (style d'apprentissage, rythme, préférences, besoins, etc.). Voilà pour ce qui est de l'aspect fascinant de l'ordinateur. Mais la cybernétique ne se limite pas aux machines, à la quincaillerie. Elle envahit le champ de l'enseignement... par professeur au moyen de la «*mathématisation*» des relations professeur-étudiant. C'est le règne de l'algorithme.

L. Landa définit ainsi l'algorithme: une «prescription précise et globale pour mener à bien une séquence définie d'opérations élémentaires afin de résoudre un problème appartenant à une certaine classe[18]. Autrement dit, un algorithme décrit la séquence d'opérations la plus efficace pour résoudre un problème (de mathématique, de chimie, de physique, de linguistique, etc.). Nous donnons, ici, un exemple d'algorithme simple afin de bien saisir l'esprit de cette démarche[19].

**Algorithme: comment réparer une crevaison***

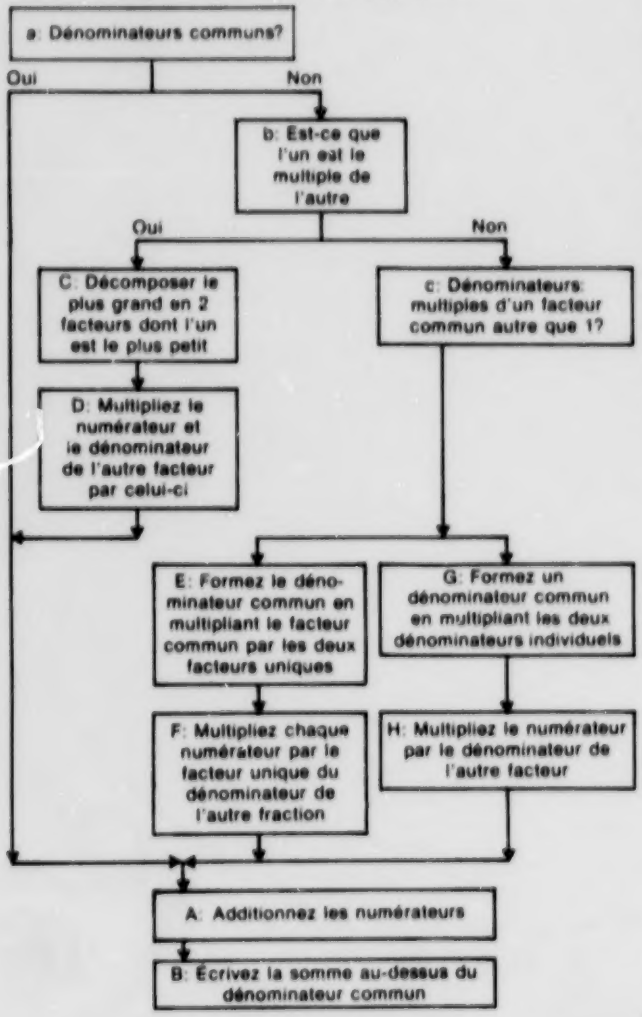

Début
Êtes-vous une fille?
non
Y a-t-il une fille avec vous?
non
oui
oui
Ayez l'air perdue et désemparée, rougissez et souriez timidement jusqu'à ce qu'un Don Juan en herbe s'arrête et vous répare votre pneu
STOP
Avez-vous un pneu de réserve?
Que tous les hommes disparaissent rapidement derrière les buissons, et que la fille se poste en bordure de route
non
oui
Tant pis pour vous! Commencez à marcher et priez pour qu'il y ait une station de service assez proche.
STOP
Ouvrez le coffre, enlevez le pneu de réserve et le cric
La crevaison s'est-elle produite en avant?
non
oui
Placez votre cric en arrière sous la voiture et soulevez-la
Placez le cric sous le devant de la voiture et soulevez-la
Dévissez le pneu crevé et mettez-le à côté de la voiture.
Prenez le pneu de réserve et montez-le à la place de celui que vous venez d'enlever. Serrez les vis.
Abaissez la voiture.
Prenez le cric et le pneu crevé et placez-le dans le coffre.
Fermez le coffre.
Installez-vous derrière le volant.
Avez-vous peur d'avoir une autre crevaison?
oui
non
Précipitez-vous au plus proche garage et faites réparer votre pneu.
Vous jouez avec la chance. Mais comme ça ne regarde que vous, allez où vous voulez.
STOP
STOP

* d'après Bell Canada

Revenons un peu sur la notion d'algorithme. Nous sommes en présence d'une procédure qui possède deux attributs: généralité et «résultivité». La procédure est générale si elle peut s'appliquer à un ensemble de problèmes. Elle est «résultive» si l'application conduit toujours au même résultat... correct.

Voici un exemple d'algorithme qui respecte cette définition:

**Algorithme pour l'addition de fractions**[20]


a: Dénominateurs communs?
Oui
Non
b: Est-ce que l'un est le multiple de l'autre
Oui
Non
C: Décomposer le plus grand en 2 facteurs dont l'un est le plus petit
D: Multipliez le numérateur et le dénominateur de l'autre facteur par celui-ci
c: Dénominateurs: multiples d'un facteur commun autre que 1?
E: Formez le dénominateur commun en multipliant le facteur commun par les deux facteurs uniques
G: Formez un dénominateur commun en multipliant les deux dénominateurs individuels
F: Multipliez chaque numérateur par le facteur unique du dénominateur de l'autre fraction
H: Multipliez le numérateur par le dénominateur de l'autre facteur
A: Additionnez les numérateurs
B: Écrivez la somme au-dessus du dénominateur commun

Bref, nous pourrions dire que cette approche cybernétique peut conduire à une science de l'enseignement. Il reste cependant beaucoup de questions à soulever et beaucoup de recherches à effectuer.

## Conclusion: la systématisation de la communication pédagogique

Nous avons été en mesure de constater dans ce premier chapitre que les utilisations de diverses connaissances scientifiques sont multiples lorsque nous examinons les modèles systématiques de l'éducation: psychologie, cybernétique, et le reste.

Plus précisément, l'impact des théories de la connaissance, du traitement de l'information, de la cybernétique et de la communication est considérable. Les modèles se modifient au fur et à mesure que ces théories évoluent. Et c'est dans ces modèles que nous percevons le plus les influences des théories «scientifiques» de la communication.

Somme toute, la communication pédagogique est perçue comme une activité à systématiser et à rendre plus efficace. Pour ce faire, il faut partir des connaissances que nous avons du récepteur (l'étudiant), du message (la discipline), du medium (l'audio-visuel) ou de l'organisation globale (le système).

## Notes et références bibliographiques

1. Bertrand, Y., Valois, P., *Les options en éducation*. Québec, ministère de l'Éducation, (à paraître).
2. Le terme original: "Systems approach to education".
3. La cybernétique a une influence prépondérante sur l'évolution de la pensée systémique.
4. L'enseignement que donnait les Jésuites en France et au Canada au XVIIe siècle était, hormis l'évolution des contenus scientifiques et littéraires, le même dans les collèges classiques du Québec au milieu du XXe siècle.
5. Joyce et Weil en ont fait une catégorie libellée «Information Processing as a Source of Models», *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice-Hall, 1972, pp. 103 à 105.
6. Lapp, D., Bender, H., Ellenwood, S., John, M., *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*. New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1975, p. 6.
7. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'activité éducative: rapport annuel 1969-1970*. Québec, Éditeur officiel, 1971, pp. 35-36.
8. Cloutier, J., *l'ère d'Emerec*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2e édition, 1975, p. 236.
9. Joyce B., Weil, M., *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice-Hall, 1972, pp. 106-108. Ils utilisent les catégories suivantes: "developmental studies of the intellectual capacity", "conceptualizations of mental processes", "learning theorists" et "scolarly disciplines".
10. Howe, A., Romiszowski, A.S., *International Yearbook of Educational and Institutional Technology*. London, Kogan Page, 1978, p. 47.
11. Joyce et Weil font une excellente analyse du modèle d'Ausubel dans *Models of teaching*. New Jersey, Prentice-Hall, 1972, pp. 165 et 166.
12. Id., ibid., pp. 105 à 205.
13. Wong, M.R., Rauterson, J.D., in *A Guide to Systematic Instructional Design*. New Jersey, Educational Technology Publications, 1975, décrivent un modèle systématique bâti à partir d'une approche systémique, tandis que nous incluons les modèles systémiques dans un plus grand ensemble que nous qualifions de systématique. C'est exactement l'inverse!
14. Id., ibid. pp. 9-13.
15. Id., ibid., p. 7.
16. Adapté de Banathy, B.H., *Instructional Systems*. California, Fearon, 1968, pp. 28 à 30.
17. Dalceggio, Pierre, «Platon: un système d'apprentissage planétaire», *Pédagogiques*. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, vol. 2, no 4, décembre 1977, pp. 8-9.
18. Landa, L.N., "Algorithmization in Learning and Instruction", Englewood Cliffs, New Jersey, *Educational Technology Publications*, 1974, p. 11.
19. Scholer, Marc, *Introduction à l'enseignement automatisé*. Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 47.
20. Gerlach, V.S., Reiser, R.A., Brecke, F.H., "Algorithms in Education", *Educational Technology*. Oct. 1977, p. 14.

* Leclerc, Jean-Marc, *Dossier sur l'enseignement: Systèmes, méthodes, techniques*. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977, p. 14/17.

# Chapitre 2
# Les modèles humanistes: comment éduquer... sans éduquer!

Au fil des années, le courant humaniste[1] de l'éducation s'est articulé sur une question, celle du déterminisme dans le comportement humain. Dans quelle mesure l'homme est-il conditionné par ses caractéristiques biologiques et culturelles? Quelle est la part de son autonomie?

Rappelons que les données contemporaines relatives à cette problématique trouvent leur fondement dans les découvertes de Darwin. Au XIXe siècle, on le sait, Darwin jette une lumière nouvelle sur les origines de l'homme. Il parle d'un certain déterminisme: l'homme descend de l'animal. Fasciné par cette pensée, Freud fait apparaître une autre source de déterminisme: l'inconscient. En effet, tous les comportements de l'adulte sont acquis dès l'enfance. Enfin, les behavioristes, Watson (1878-1958) en tête, mettent en valeur les influences de l'environnement et prétendent élaborer une science du comportement humain.

Reste-t-il une place pour la liberté? C'est ce que tenteront de définir les psychologues humanistes et les partisans d'une éducation libre.

C'est dans ce bassin d'idées que la pensée de A.S. Neill, le créateur de Summerhill, s'organisera. En 1915, A.S. Neill publie, en Angleterre, *A Dominie's Log* (Journal d'un instituteur de campagne). Dans ce journal germe la théorie éducative qui bouleversera l'éducation en entraînant la généralisation d'écoles libres.

## La pensée organique et les écoles nouvelles

Signalons, en tout premier lieu, que la philosophie organique est à la mode dès le début du siècle[2]. Maria Montessori puise dans la philosophie organique de Lombroso et propose une philosophie organique de l'éducation centrée sur l'individu[3].

Au début du XXe siècle, la notion d'École Nouvelle est aussi à la mode! Dès 1889, la première École Nouvelle apparaît en Angleterre. Edmond Demolins importe l'idée en France, la même année[4].

## Le concept de «psychologie humaniste»

La naissance, très rapide, de trois courants caractérise l'histoire de la psychanalyse.

Au premier courant, très *introspectif*, fasciné par le déterminisme de l'inconscient, succéda un second mouvement, *behavioriste* celui-là, qui prenait intérêt à une approche objective et scientifique[5] ainsi qu'aux influences externes de

l'environnement. Plusieurs chercheurs tentèrent alors d'éviter cette dichotomie et se mirent à la recherche d'une troisième voie. Il voulurent mettre de l'avant une conception *interactionnelle* de l'individu qu'on qualifia de psychologie humaniste. Abraham Maslow appela ce courant (fait d'écoles différentes «la troisième force[6]».

De façon globale, nous pouvons dire que ces psychologues et ces psychanalystes refusent le déterminisme freudien (l'origine sexuelle des névroses) ou le déterminisme behavioriste.

Karen Horney, H.S. Sullivan et Eric Fromm, tous trois de l'école culturaliste, rejettent, dès 1933, la théorie freudienne des instincts et insistent sur les dimensions *culturelles* des névroses[7]. Fromm proposera une conception dynamique des relations entre l'homme et la société centrée sur la *créativité* de part et d'autre et s'opposera ainsi à Freud, à Durkhein et à la psychologie behavioriste[8]. Plusieurs fois, Fromm signalera son désaccord sur la notion *d'adaptation* de l'homme à la société[9]. C'est dans cette perspective qu'il signifiera son attachement aux grand penseurs humanistes et qu'il formulera une éthique humaniste («humanistic ethics»)[10].

A. Maslow est celui qui a popularisé la psychologie de la troisième force. À propos d'A. Maslow, Frank Goble écrira: «Nommée «psychologie de la troisième force», terme que le Dr Maslow choisit pour opposer son travail (et celui des autres) aux deux grandes théories du comportement humain (la freudisme et le behaviorisme), cette nouvelle théorie est centrée sur l'homme — ses besoins, ses buts, ses réussites, son succès[11].»

Kurt Lewin eut une influence prépondérante aux États-Unis ainsi qu'en Europe avec sa théorie dynamique de la personnalité[12].

Quelles devaient être les conséquences de cette approche nouvelle de Kurt Lewin? Elles furent significatives. Lewin formula le principe suivant: *Le développement se fonde sur un besoin intérieur concrétisé dans un objectif, un but, une utopie et se définit alors comme une extension du champ espace-vital de l'enfant en fonction de certains objectifs*[13]; Lewin détermina aussi les conditions nécessaires à la formation d'une vision objective de la réalité.

L'enfant se forme une vision de la réalité selon deux conditions: la résistance des choses à sa propre volonté et l'expérience des difficultés concrètes dans la poursuite de ses objectifs; il vit une expérience intensive de l'indépendance de la réalité vis-à-vis des désirs concrétisés dans un but.

Lewin pouvait alors dégager un principe fondamental de la pédagogie. «La formation d'une strate explicite de réalités et de nécessités objectives, qui est certainement pédagogiquement désirable, présuppose l'existence d'une situation totale dans laquelle l'enfant a la possibilité d'établir lui-même ses objectifs et d'agir librement selon ses propres besoins et son propre jugement. L'objectivité ne peut naître dans une situation contraignante; elle apparaît seulement dans une situation de liberté[14].»

K. Lewin montrait ainsi l'interdépendance entre le développement de l'enfant et certaines conditions nécessaires. Voilà où menait une théorie dynamique de la personnalité.

Un autre psychanalyste se définira comme humaniste et aura une profonde influence sur l'éducation. Il s'agit de Carl Rogers[15].

## La philosophie de C. Rogers

Dès les années quarante, C. Rogers développe une conception de la théorie centrée sur le client. Il a beaucoup d'influence aux États-Unis et en France. Par exemple, M. Pagès parle, dès 1952, de psychothérapie non directive et avoue puiser son inspiration maîtresse chez Carl Rogers[16]. À partir de 1963, ce dernier ne s'occupe que de problèmes éducationnels. En 1969, Carl Rogers publie un livre important intitulé *Freedom to Learn*.

Pour Carl Rogers, l'éducation doit être faite d'apprentissages significatifs ou expérientiels («experiential learning»). Quelles sont les caractéristiques de cet apprentissage significatif?

L'approche traditionnelle rend l'apprentissage significatif improbable, voir impossible[17]. Il faut une alternative qui permette à l'individu: d'expérimenter une croissance psychologique optimale; d'être une personne qui fonctionne librement dans la plénitude de ses possibilités organismiques; d'être une personne fiable, réaliste, socialisée; d'être une personne créatrice, toujours en changement[18].

L'alternative devrait être un programme qui:

- restaure et stimule la curiosité;
- encourage l'étudiant à choisir en fonction de ses intérêts et à les transformer en objectifs;

- fournit toutes les ressources — textes, laboratoires, etc — à l'étudiant et nourrit ainsi ses intérêts;
- permet à l'étudiant de faire des choix responsables et de les vivre;
- permet à l'étudiant de participer à l'élaboration du programme;
- est orienté vers l'avenir;
- fournit des situations interactionnelles;
- est axé sur les vrais problèmes des personnes;
- permet à l'étudiant de s'auto-évaluer;
- pourvoit l'étudiant de moyens pour régler de façon créatrice les problèmes;
  et ainsi de suite[19].

En quoi consistera le rôle du professeur? Il sera un facilitateur! C. Rogers écrit dans *Learning to be Free* (1963) que le professeur doit être une personne réelle, authentique et congruente[20]. Il décrira les tâches de ce facilitateur dans *Freedom to Learn* (1969):

- crée un climat de confiance;
- permet aux individus de définir leurs objectifs;
- sert de guide si nécessaire;
- rend disponible le plus de ressources possibles;
- se voit comme une ressource du groupe;
- accepte à la fois les expressions intellectuelles et émotives;
- devient un membre participant du groupe, un étudiant;
- exprime ses sentiments;
- essaie de comprendre les points de vue et les attitudes des autres;
- accepte ses propres limites[21].

Si l'influence de C. Rogers s'est fait sentir en ce qui a trait à l'attention qu'on doit porter à l'individu, celle du *National Training Laboratory (NTL)* fut prépondérante en ce qui concerne l'utilisation du groupe. En effet, l'idée du développement de l'individu par le groupe est issue, en bonne partie, du NTL qui a créé le T-Group. Cette formule a été appliquée au Québec dès la fin des années soixante et nombreux sont les éducateurs qui ont été sensibilisés à l'importance du groupe, en fréquentant des institutions très populaires (I.F.G., C.I.M., etc.).

## Les groupes de formation

Il est bien difficile de résumer l'histoire du National Training Laboratory (NTL)[22] et de ses influences au Québec. Nous allons quand même examiner quelques données qui nous aideront à comprendre le mouvement humaniste.

L'objectif du «T-Group» est le suivant: «L'objectif consiste dans la mobilisation des forces d'un groupe pour supporter la croissance des membres en tant qu'individus uniques et collaborateurs. Les influences entre pairs sont vitales dans ce processus d'apprentissage. Dans le T-Group, les membres développent leurs propres habiletés en donnant et en recevant de l'aide[23].»

Qu'est-ce qu'un groupe de formation?
«C'est un groupe relativement non structuré dans lequel les membres agissent en tant qu'étudiants. Les données pour l'apprentissage ne viennent pas de l'extérieur des participants et sont reliées directement à l'expérience vécue du groupe. Les données sont les relations entre les membres, leur propre comportement dans le groupe, au fur et à mesure qu'ils luttent pour créer une organisation, pour stimuler et supporter l'apprentissage de chacun à l'intérieur de cette société.

«Que se passe-t-il pour l'individu? Celui-ci peut apprendre à connaître ses motivations, ses sentiments et ses stratégies lorsqu'il «fait affaire» avec d'autres personnes. Il apprend aussi à connaître les réactions qu'il produit chez les autres. En confrontant ses intentions et ses effets, il localise les barrières à son fonctionnement total et autonome dans ses relations avec les autres. À partir de cela, il développe de nouvelles images de ses potentialités et recherche l'aide des autres pour convertir ces potentialités en actualités[24].»

Autrement dit, cette troisième source (le National Training Laboratory) apportait une solution au problème de l'organicité pédagogique de cette approche: *le groupe*. C'est *le groupe* qui allait permettre de concrétiser une pédagogie centrée sur le développement de l'individu et de bâtir un environnement éducatif.
Le modèle *interactionnel* constitue un bon exemple de cette dynamique pédagogique.

### Le modèle interactionnel

Cette approche de l'éducation fut popularisée au début des années soixante-dix par la publication du rapport sur *L'activité éducative*[25] qui se définissait comme étant une activité de la personne: «L'activité éducative [...] se situe dans la vie intérieure de la personne qui s'éduque.» [...]

«L'éducation est toujours le fruit d'un cheminement individuel.» [...] «C'est dire que l'activité éducative a son centre et son dynamisme dans l'étudiant, dans la croissance et l'épanouissement de la personnalité qui s'éduque.» [...]

«L'effort d'éducation doit porter sur les ressources profondes de l'être plutôt que sur l'acquisition d'un savoir culturel et technique. Le développement de la personnalité importe plus que l'acquisition d'un contenu.»

Dans ce rapport annuel, le Conseil supérieur de l'éducation insistait sur la nécessité de favoriser chez les élèves et chez les étudiants le développement de la créativité, de l'imagination, de l'expression spontanée, de l'autonomie personnelle, de la faculté d'évaluation interne, du jugement.

**L'opération départ**

Au même moment, la Direction générale de l'Éducation permanente publiait un volumineux rapport intitulé *Opération Départ*. Ce texte[26] présentait aussi la conception organique de l'activité éducative et il était le fruit d'une recherche remontant à 1968[27].

«L'Opération Départ (Montréal): le rapport final propose les éléments fondamentaux — du moins, c'est notre sentiment — d'une conception de l'éducation centrée sur la personne du *s'éduquant*[28].»

Le groupe présentait une conception de l'éducation permanente centrée sur la personne[29]. Cette conception s'inscrivait dans un système qui voulait: «Intensifier les conditions favorables à la croissance personnelle et multiplier les moyens d'auto-éducation; offrir des services accessibles dans le temps et dans l'espace à toute personne désireuse de satisfaire son besoin d'aimer et d'être aimée, de connaître et de créer; offrir des ressources non conditionnelles en aidant les personnes à décider d'elles-mêmes du mode d'emploi; créer et modifier sans cesse des structures favorisant l'émergence et l'accueil de l'imprévisible[30].»

Un autre concept fort important apparaissait dans ce texte: la dimension sociale de la personne. Face aux critiques sur «l'a-socialité» de cette conception, les auteurs répondaient ceci: «Nous éprouvons plutôt la personne comme un être relationnel dès le point de départ: faire l'expérience de soi, c'est en même temps faire l'expérience d'autrui et du social; devenir soi-même procède toujours d'un espace intérieur où la présence d'autrui et du social est partout diffuse. Si l'expérience ne nous l'avait déjà appris, la psychologie perceptuelle nous apprendrait que plus une personne s'actualise, plus elle devient sociale, réaliste, positive et capable de modifier créativement ce qui l'entoure et de s'y adapter[31].»

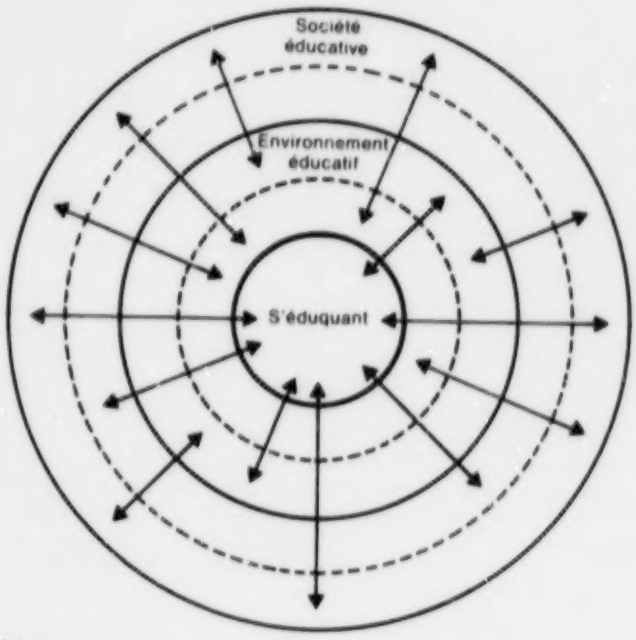
Précisons, avant d'aller plus loin, que ce groupe de recherche avouait s'inspirer notamment de Rogers[32].

Le concept du «s'éduquant» a d'ailleurs été créé par ce groupe: «Pour nous, l'éducation est d'abord quelque chose qui se passe à l'intérieur de la personne. Elle est une expérience qui prend naissance, s'effectue et se termine dans la personne de celui qui s'éduque (nous avons pris l'habitude de dire: «le s'éduquant»).»

Mais le s'éduquant suppose la présence d'un environnement éducatif. Le processus éducatif se définit alors comme: «L'ensemble structuré et dynamique des interactions entre le s'éduquant et l'environnement éducatif, tel que perçu et vécu par le s'éduquant[33].»

Ce qui amène les auteurs à proposer le diagramme suivant:

**Le phénomène éducatif**

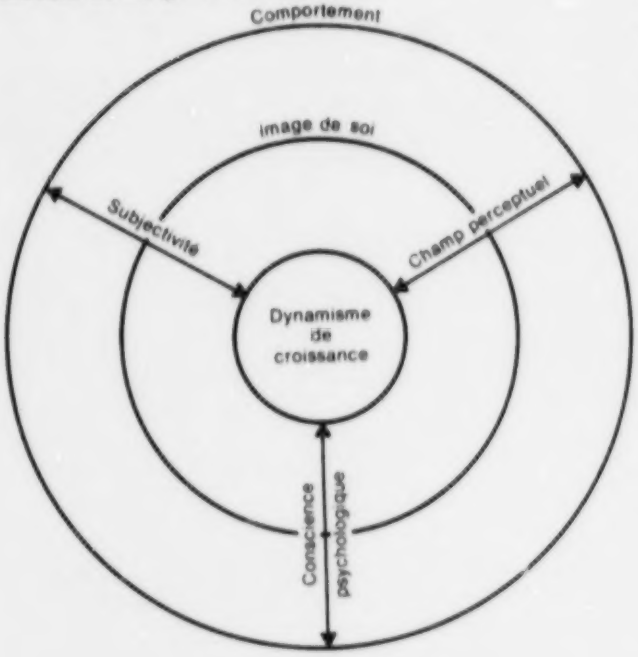

Société éducative
Environnement éducatif
S'éduquant
Légende
: Les interactions éducatives entre les éléments (s'éduquant — environnement éducatif — société éducative)
: Le système éducatif, qui rend possibles les interactions éducatives

Cette conception du s'éduquant repose sur un modèle de la personne inspiré de la psychologie perceptuelle[34] et surtout de Rogers, Maslow et St-Arnaud[35].

Selon la psychologie perceptuelle, l'organisme humain comporte trois dimensions: *le comportement*: ensemble des réactions observables; *le champ perceptuel*: l'univers subjectif de la personne, sa vision du monde et de soi-même; *le dynamisme de la croissance*: le «foyer d'énergie qui anime la personnalité, la racine des besoins, des désirs, des aspirations et des capacités de l'individu, le principe structurant de l'image de soi et de tout le champ perceptuel, la source profonde de tous les comportements[36]».

Ces dimensions s'intègrent dans un diagramme conçu par Y. St-Arnaud. Ce diagramme a une importance capitale puisque toute la réflexion humaniste québécoise sur l'éducation s'en est inspiré directement ou indirectement[37].

**Modèle de l'organisme humain[38].**




La pratique a permis à P. Angers d'étoffer la dimension de l'environnement scolaire. Au s'éduquant doit être, en effet, couplé un environnement qui favorise son développement. P. Angers a donc bâti un modèle *interactionnel* de l'activité éducative.

«C'est dans l'interaction avec l'objet étudié, interaction intense, prolongée et fécondante, que le s'éduquant déployant ses puissances créatrices, construit ses compétences et acquiert sa maîtrise dans un domaine déterminé à la fois maîtrise de ses moyens et maîtrise de l'objet[39].»
L'environnement aura donc pour but de promouvoir chez le s'éduquant l'émergence des ressources internes et l'activité autonome.

Qu'est-ce qui caractérise le s'éduquant dans une théorie interactionnelle?
Le s'éduquant est une personne à part entière dans ce champ d'interaction. «Il peut exercer la plénitude de ses puissances et facultés de connaître, déployer sa volonté de croissance autonome et de créativité» et ainsi devenir capable de prendre en charge sa formation et le développement de sa personnalité. Autrement dit, le s'éduquant transforme son être et se construit librement.

Pour Angers, la connaissance est une entreprise personnelle. Elle s'acquiert et s'approfondit dans l'interaction avec l'objet; elle résulte de la «construction d'un modèle intérieur effectuée par la conscience du s'éduquant, nourrie et inspirée par tous les événements de cette conscience[40].»

Quel est le rôle du professeur? Il consiste essentiellement à faciliter l'apprentissage.
Le professeur joue un rôle important dans le champ interactionnel et il doit remplir des tâches précises. Ce type d'environnement interactionnel exige la subordination de son activité d'enseignant à l'activité d'apprentissage du s'éduquant. Le professeur se donne pour but de favoriser l'interaction entre la logique de la discipline et la logique du cheminement du s'éduquant et aménage, en conséquence, l'environnement; il le rend «stimulant et interrogatif pour la curiosité naturelle des étudiants». Le professeur aura aussi comme fonctions l'observation et l'analyse du déroulement de l'interaction s'éduquant-environnement. Il ne devra pas interférer dans cette interaction[41].

La didactique consistera dans l'étude de l'organisation de champs professionnels. «La didactique se présente comme une réflexion systématique sur l'activité de connaissance déclenchée par l'environnement scolaire, sur les formes d'assistance qu'il est utile de lui apporter et sur les conditions de l'environnement qui favorisent ou non l'apprentissage[42].»

L'évaluation apparaîtra alors comme une dimension interne du processus même de l'activité de connaître à laquelle elle donnera sa consistance et son achèvement. Elle sera la vérification de la maîtrise acquise par le s'éduquant et sera faite en référence à l'expérience *interne*.

Comment se définira la relation entre le politique et l'éducatif? Une conception humaniste sous-tendra la réflexion sur le politique, et l'homme sera perçu comme responsable de l'évolution économique et politique. P. Angers écrira ceci: «Au principe de cette action politique, il y a un acte de foi dans l'homme: par les pouvoirs de sa pensée et par sa liberté. L'homme est capable de créer du nouveau et de transformer l'ordre établi; et il est personnellement responsable de ce changement[43]».

**La pédagogie ouverte**

André Paré présente, en trois volumes, une théorie organique de la pédagogie ouverte[44]: «Ce modèle est fondé sur les propriétés de l'organisme. Il y a toujours des composantes sensorielles, émotionnelles et intellectuelles dans tout apprentissage quel qu'il soit. Le pivot de tout apprentissage est l'interaction qui existe entre le self et l'environnement où il se trouve[45]».

Nous allons donc tenter de dégager les principales caractéristiques de cette théorie organique de l'éducation.

**Croyances élémentaires**

André Paré s'inspire de Kelly[46] et fonde son modèle sur quelques croyances élémentaires.

1 Les êtres humains sont ce qu'il y a de plus important au monde.
2 Les enfants sont des humains.
3 Chaque personne est unique.
4 Si un être humain est diminué, toute la collectivité est diminuée.
5 Les enfants viennent au monde normaux.
6 Tout au long de sa vie, l'être humain change et change pour le mieux.
7 Aucune croissance n'est possible sans engagement profond.
8 Les sentiments sont aussi importants que le savoir.
9 La réalisation d'un humain implique la liberté.
10 Toute forme de rejet et de ségrégation est une entrave à la croissance.
11 Notre tâche d'éducateur consiste à optimiser la croissance.

**Une personne actualisée**

La problématique de l'éducation consistera dans la création d'un environnement qui favorise cette croissance optimale. En effet, l'actualisation de soi est un objectif beaucoup plus fondamental que celui qui consiste à acquérir de simples habiletés techniques.

Pour André Paré, il faut que l'école produise une personne actualisée.
En ce qui a trait à cette personne actualisée, l'auteur se réfère aussi à C. Rogers[47]: *L'ouverture à l'expérience*: Un individu en contact avec la totalité de ce qui se passe, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de lui-même. Il laisse venir, reçoit, perçoit et traite toute l'information existante.

La personne actualisée devient un processus, c'est-à-dire une fluidité, un changement constant dans chaque geste et à chaque moment. Elle comprend qu'elle est en changement constant et elle prend plaisir à s'engager dans ce changement.

Elle a confiance en elle-même. Son fonctionnement optimum devient une garantie de succès lorsqu'elle entreprend de nouvelles démarches. C'est sur la base de son expérience passée que la personne, en tant qu'organisme, se sent maître d'elle-même.

**Des principes pédagogiques nouveaux**

L'auteur fait sienne la déclaration concernant les principes pédagogiques émise par l'état du Vermont (en 1968) à ses éducateurs.
Parmi ces principes, notons[48]: l'accent sur l'apprentissage; l'acception de l'étudiant comme personne; la construction d'une image positive de soi; le développement de l'individualité et de l'originalité; un éducateur perçu comme un partenaire et un guide; l'évaluation conçue comme un instrument d'information.

**Une école ouverte**

Paré propose donc une école ouverte, «fondée sur la participation de ceux qui y vivent» et qui permet «d'optimiser la croissance».

Il affirmera que le principe de base est celui de l'auto-éducation, c'est-à-dire un retour à chaque individu, à ses possibilités et à son environnement.

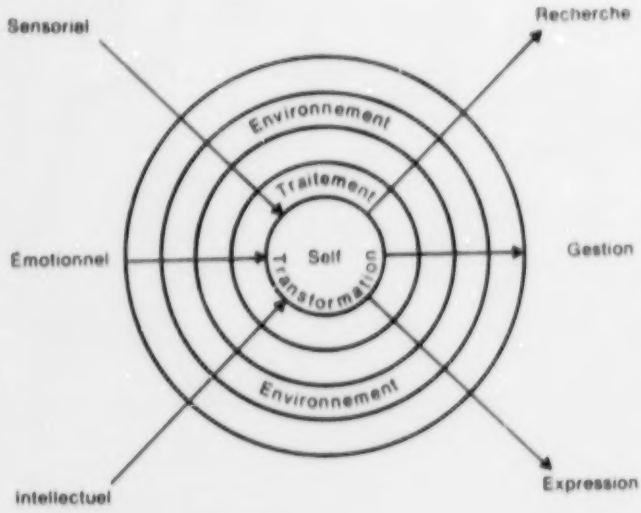
### L'axiologie pédagogique

Paré considère l'organisme humain «comme système de prise d'information (nourriture) capable de transformer et de traiter cette information de multiples façons (processus rationnels et irrationnels) et de produire des comportements[49]».

L'auteur précise sa pensée: «On comprend qu'une partie de la croissance dépende de l'environnement, de la façon dont il est organisé, de la quantité d'information qu'il délivre, de la richesse des stimulations, de la précision et de l'a-propos des feedback qui en proviennent[50].»

Voici donc le modèle qui en résulte.

**Axiologie pédagogique**



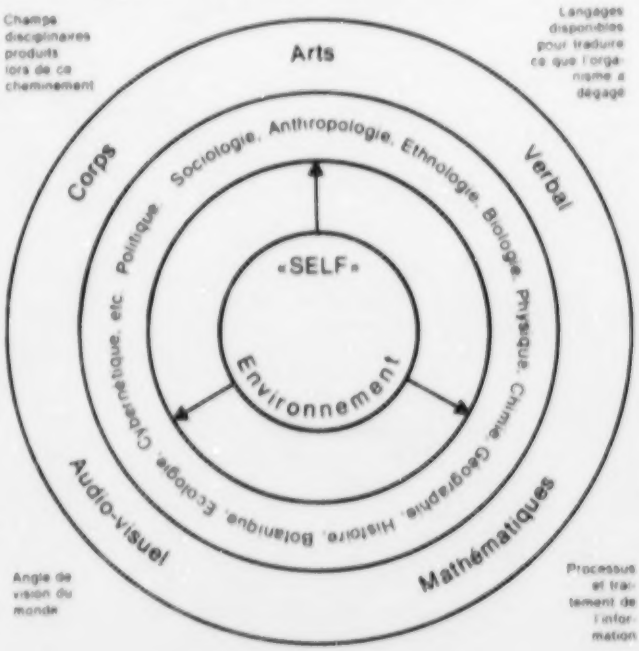

### L'environnement et le réel

L'environnement fait partie intégrante de la croissance, au même titre que l'organisme. «C'est tout ce qui nous atteint ou tout ce que nous pouvons atteindre et qui nous fournit un matériel ou des informations diverses que notre organisme peut traiter.

«J'appellerai environnement (ou RÉEL) cette partie de l'univers que je perçois et à laquelle je donne des significations[51].»

### Un curriculum intégré

A. Paré présente alors une conception du curriculum: «Il est fondé non pas sur l'organisation systématique et séquentielle de champs disciplinaires préfabriqués, mais sur l'évolution constante de la structure intérieure de chaque individu en contact avec son environnement. Il est aussi fondé sur la connaissance des propriétés de l'organisme, sur l'utilisation et la maîtrise de différents langages[52].»




### La pédagogie sauvage (C. Fotinas)

Ce modèle, appliqué au niveau universitaire, définit davantage la problématique suivante: comment concilier une approche systémique et une philosophie humaniste?

Voyons, en premier lieu, la philosophie sous-jacente à cette pédagogie.

Les programmes d'études actuels sont centrés sur les contenus, les disciplines et le développement des comportements professionnels. Ils doivent se réorienter «pour se focaliser sur l'homme, la qualité de la vie et le développement de la personne[53]».

Dans le document intitulé le *Café-École*, nous retrouvons cette affirmation: «L'homme a été écarté de ses propres grands projets — la science, l'art, la technologie, l'économie, l'éducation — par ses propres prouesses. *Cet homme reven-*

*dique à présent sa place centrale au sein de son univers.* Il se définit dorénavant comme le projet, son projet principal, et il redéfinit les autres projets d'après son mieux-être[54].

«L'anthropos» contemporain se pose désespérément la grande question: «Que puis-je faire de ma vie?[55].»

Nous sommes bel et bien dans une perspective humaniste où: «un homme libre est avant tout un «s'éduquant» autonome; «les processus anthropo-biologiques, anthropo-sociaux et anthropo-éducatifs constituent les fondements de l'existence humaine; «l'éducation est un «système orienté vers l'anthropos — l'homme centré sur lui-même au sein de l'univers[56].»

Bref, nous sommes en présence d'une théorie humaniste de l'éducation; «Le Café-École veut s'inscrire dans les mouvements contemporains de la psychologie de la troisième force, dite humaniste, et de la théorie générale des systèmes[57].»

**La structure organisationnelle**

Le but du cours consiste dans «la formation d'interventionnistes en milieu éducatif, de producteurs et utilisateurs qui contribueront à la création de situations d'apprentissage centrées sur la personne (et non plus sur l'information, la gestion, etc)[58].»

Les objectifs spécifiques du cours sont ouverts «puisque la méthodologie didactique [...] propose aux s'éduquants de fixer en situation d'apprentissage leurs propres objectifs et critères d'évaluation[59].»

Quelles sont les caractéristiques de cette méthodologie?
«La méthode sauvage, [...] propose aux s'éduquants, à la place d'un programme pré-structuré, un cadre didactique d'action-réflexion en cinéma éducatif, qui va leur permettre, à l'aide d'un environnement approprié et des facilitateurs (équipe d'enseignants), de définir en situation leurs objectifs-méthodes-évaluations. Ainsi le programme d'étude se compose de jour en jour en se basant sur les besoins manifestés[60].»

Cette méthode s'articule sur une structuration pédagogique, préalablement définie et systématisée. Mais l'évolution à travers cet ordre est déterminée par l'étudiant: «Le s'éduquant placé au centre peut se déplacer dans l'ordre édicté par ses besoins[61].»

La pédagogie sauvage comprend 6 phases:

1 «Phase de la praxis brute (action-réflexion exploratoire)
- Étape de *clarification des valeurs* (besoins et motivations personnels).
- Étape de *mise en situation de problèmes* (production d'un mini-film).

2 «Phase de conscientisation de la praxis brute (étude et analyse)
- Étape de *clarification de la situation de problèmes* (analyse et étude de mini-film).
- Étape de *choix d'une problématique significative* (problème à étudier en profondeur aux phases suivantes).

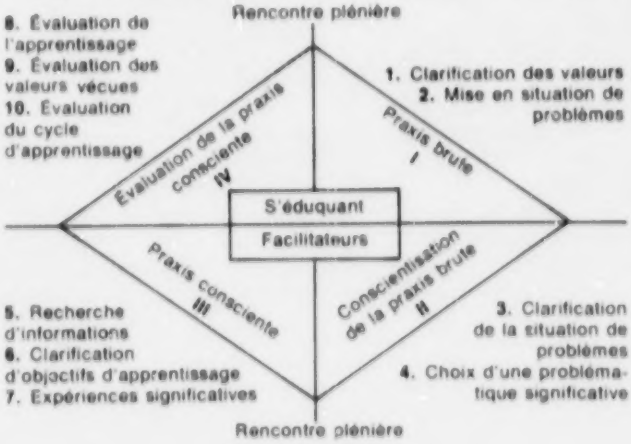
3 «Phase *d'échanges en plénière* (présentation des phases 1 et 2)

4 «Phase de la praxis consciente (action-réflexion systématique)
- Étape de *recherche d'informations* (lectures, consultations, visionnements).
- Étape de *clarification d'objectifs d'apprentissage* (habiletés à acquérir).
- Étape *d'expériences significatives* (un mini-film recherche, mini-recherche théorique, entraînement, etc.)

5 «Phase de l'évaluation de la praxis consciente (étude et analyse systématique)
- *Étape d'évaluation de l'apprentissage* (habiletés formées)
- Étape *d'évaluation des valeurs vécues* (attitudes créées)
- Étape *d'évaluation du cycle d'apprentissage* (méthodologie formées).

6 «Phase *d'échanges en plénière* (présentation des phases 4 et 5)[63].»

**Design du cycle d'apprentissage — méthode sauvage**



Dans un autre document, ce processus a été divisé en deux cycles: l'exploration divergente, suivie d'une création convergente. Cependant, les cycles demeurent centrés sur «la clarification des valeurs du s'éduquant (et) l'action globale et concrète du s'éduquant[43].

Bref, l'étudiant est «encadré» dans «son processus d'autodétermination» et la pédagogie sauvage est «une a-méthode [...] puisqu'elle propose une méthode facilitant pour chacun le développement de sa propre méthode et de son programme d'études personnalisées[44].»

## Conclusion

Dans toutes les pédagogies dites humanistes, nous retrouvons ce curieux paradoxe: il faut focaliser davantage sur l'enfant ou l'étudiant en lui laissant une liberté totale. Cela mène à une certaine contradiction: comment organiser un environnement pédagogique alors que l'étudiant devra être le principal organisateur pédagogique de son environnement éducatif?

Cette contradiction suscite donc, dans la réalité, certains phénomènes curieux comme ceux-ci: il apparaît possible d'avoir une pédagogie qui soit à la fois systémique et humaniste; une pédagogie humaniste ne porte pas sur un individu mais sur un environnement ou un groupe; une pédagogie centrée sur l'environnement ou sur le groupe peut être, à la base, une pédagogie humaniste.

En somme, une philosophie centrée sur l'autonomie et la liberté de l'individu entraîne nécessairement une pédagogie qui soit une «non-pédagogie», une «non-directivité» (C. Rogers), une pédagogie négative (Rousseau, Lapassade), une «a-méthode» (C. Fotinos), puisqu'il y a une négation de l'étudiant comme matériau sur lequel on puisse, en tant qu'enseignant, travailler.

Toutes les pédagogies humanistes devront toujours faire face au même dilemme: comment déterminer un environnement éducatif qui ne soit pas éducatif et qui n'oriente pas la liberté de l'individu?

### Notes et références bibliographiques

1. Terme apparu à la Renaissance, l'humanisme a regroupé dans son giron, au fil des siècles, de multiples théories. Mais sous cette hétérogénéité se cache une intention commune qui pourrait être résumée, selon Lalande, de la façon suivante: «Un anthropocentrisme réfléchi qui, partant de la connaissance de l'homme, a pour objet la mise en valeur de l'homme, — exclusion faite de ce qui l'aliène de lui-même [...].» Voir Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, P.U.F., 1962, p. 423.
2. Lombroso en Italie, H. Spencer en Angleterre, W. James et A.N. Whitehead aux États-Unis.
3. Lombroso, Cesare. «Madame Gina Lombroso est la fille de Cesare Lombroso, l'illustre anthropologiste italien. Ce savant, adepte convaincu des théories de Rousseau, avait pour principe de n'imposer à ses enfants aucune règle, aucune limitation, aucune tradition et de les laisser développer en toute liberté leurs penchants et leurs aptitudes.» F. Le Henaff, trad. de Gina Lombroso, avertissement du traducteur, *L'Âme de la femme*. Paris, Payot, 1937.
4. «Le nom d'école nouvelle — en anglais New School — a été choisi par le Dr. Cecil Reddie, qui créa la première institution de ce genre en 1889 à Abbotsholme dans le Derbyshire. Le sociologue Edmond Demolins l'importa en France, où il établit en 1889 l'École des Roches à Verneuil-Sur-Avre (Europe). En Allemagne, le Dr. Hermann Lietz désigna ses écoles du nom de «Land-Erziehungsheime» foyers d'éducations à la campagne. Mais les plus récentes de ces écoles, celles tout au moins qui ont étendu à toute la communauté scolaire la pratique de l'autogestion, portent le nom de «Freie-Schulgemeinden.» Ferrière, Ad., L'école nouvelle et le bureau international des écoles nouvelles», *Pour l'école nouvelle*, (Genève), no 15, avril 1925, p. 2.
5. La théorie générale du behaviorisme fut formulée par B. Watson (1878-1958) au début du siècle. Les grands noms de cette théorie: E. Thorndike, Clark Hull, J. Dollard, N. Miller, B.F. Skinner.
6. «La psychologie de la troisième force d'Abraham Maslow rejette la conception freudienne de l'homme perçu comme une créature dominée par des bas instincts. Elle refuse la conception behavioriste de l'homme cet animal qui répond mécaniquement aux stimuli de l'environnement. Le Dr. Maslow et autres élaborent une nouvelle image de l'homme, celui qui possède un amour inné et qui se réalise ("find self-realization") en contribuant au bien de la société.» Goble, Frank, *The Third Force*. Ontario, Simon and Schuster, présentation du livre, p. i.
7. Niel, Mathilde, «Présentation de la psychanalyse humaniste d'Eric Fromm», dans *Société aliénée et société saine: du capitalisme au socialisme humaniste*. Paris, Le courrier du Livre, 1966, p. 5.
8. Fromm, E., *Escape from Freedom*. New York, Avon Books, 1965, p. 29.
9. Fromm, E., *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. Greenwich, Conn., Fawcett Publications, Inc., 1969, Foreword, p. V. Voir aussi *Escape from Freedom*, pp. 24 et 55.
10. Fromm, E. Le livre entier porte sur ce sujet. Fromm dira ailleurs: "One of the most remarkable phenomena of the past decade has been the renaissance of Humanism in various ideological systems. Humanism — in simplest terms, the belief in the unity of the human race and man's potential to perfect himself by his own efforts — has had a long and varied history stretching back to the Hebrew prophets and the Greek philosophers". Fromm, E. (ed.), *Socialist Humanism*. New York, Anchor Book, p. VII, 1966.
11. Goble, Frank, *The Third Force*. Ontario, Simon and Schuster, 1970, pp. XIII-XIV.

12. A. Ardoino écrit ceci: «Aux États-Unis, les écoles de K. Lewin, de C. Rogers, de L. Moreno, ont finalement plus marqué les «révolutions pédagogiques» et les différentes crises à l'intérieur des systèmes traditionnels, que le développement pourtant notable de la psychologie de l'enfant, ou des recherches sur l'apprentissage». In *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*. p. 27.

13. Lewin, Kurt, *A Dynamic Theory of Personality*. New York, McGraw-Hill, 1935.

14. Id., ibid., p. 179.

15. Rogers écrivait déjà en 1930: «Je suis un psychologue de clinique, je crois être un psychologue certes d'orientation humaniste, un psychothérapeute, profondément intéressé par la dynamique du changement de la personnalité». Cité par Miguel de la Puente, p. 27.

16. Pagès, Max, *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod, 1965, p. VII.

17. Id., ibid., p. 5.

18. Id., ibid., p. 295.

19. Id., ibid., p. 191.

20. In *Conflict and Creativity: Control of the Mind*. Farber, S., Wilson, R.H., part 2, New York, McGraw-Hill, 1963, pp. 268-288.

21. Id., ibid., pp. 165-166. Si l'on se fie à M. de la Puente (1970, p. 236) et à l'analyse qu'il fait d'un texte de C. Rogers écrit en 1951 et publié dans *Client-Centered Therapy*, C. Rogers a conservé la même conception du rôle du facilitateur!

22. Pour une étude exhaustive, voir Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D., (ed.) *T-Groupe Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-Education*. New York, John Wiley and Sons, Inc., 1964. Le premier T-Group a été utilisé en 1947 à Bethel!

23. Ibid., p. 2. Voir aussi la définition de R.M. Whitaman: "The T-Group is a collection of heterogeneous individuals who gather for the purpose of examining the interpersonal relations and group dynamics that they themselves generate by their interaction". Ibid., p. 310.

24. Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D., *T-Group theory and laboratory Method*. New York, J. Wiley, 1964, p. 2.

25. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative: rapport annuel 1969/1970* Québec, Éditeur officiel, 1971, p. 25.

26. *L'Opération Départ, (Montréal), Rapport final*, livre II. — *Un modèle d'éducation permanente*. Québec, ministère de l'Éducation, textes mimiographiés, mars 1971. Le rapport comprend 5 livres.

27. Angers, Pierre, en collaboration avec Colette Bouchard, *École et innovation*. Montréal, éditions NHP, 1978, p. 21. P. Angers rappelle qu'il était membre, avec Colette Bouchard, de cette équipe de l'Opération Départ.

28. *L'Opération Départ*, op. cit., p. I-2.

29. «D'accord! L'éducation permanente, c'est ce qui se passe à l'intérieur des personnes, c'est le processus ininterrompu de la croissance personnelle». L'Opération Départ, op. cit., p. I-7.

30. *L'Opération Départ*, op. cit., p. I-9.

31. Op. cit., p. I-12.

32. Op. cit., p. I-16.

33. Op. cit., p. II-3.

34. Op. cit., p. II-8.

35. Op. cit., p. II-9. Et surtout des ouvrages suivants: C. Rogers: *Le développement de la personne*. *Freedom to learn*. A. Maslow: *Toward a Psychology of Being*. Y. St-Arnaud: *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*. Montréal, Les Éditions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970.

36. Op. cit., p. II-15.

37. Op. cit., livre III, p. 76. «On peut dire que c'est à partir du schéma [...] que l'équipe a été conduite à une option de recherche [...] fondamentale: interroger le phénomène éducatif à partir de ce qu'il y a de spécifique, la personne du s'éduquant». Le schéma dont il est question correspond à celui de Y. St-Arnaud.

38. Tiré de *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*, par Yves St-Arnaud, Montréal, Les Éditions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970, p. 11.

39. Angers, P., *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire, 1976.

40. Id., ibid., p. 67.

41. Id., ibid., p. 68.

42. Id., ibid., p. 70.

43. Id., ibid., p. 76.

44. Paré, André, *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval, editions NHP, vol. 3, 1977.

45. Id., ibid., vol. 1, p. 30.

46. Kelly in A.S.C.D. *Perceiving, Behaving, Becoming*. Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., Year-Book, 1962, pp. 158-165.

47. Paré, André, *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval, éditions NHP, vol. 1, 1977, pp. 167-168.

48. Id., ibid., pp. 168-170.

49. Id., ibid., p. 139.

50. Id., ibid., p. 139 et 193.

51. Id., ibid., p. 139.

52. Id., ibid., p. 218.

53. Groupe de recherche sur les systèmes ouverts en éducation, *Le Café-École: Vers une libération systémique de l'acte d'apprendre*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, août 1978, p. 1.

54. Op. cit., p. 2.

55. Op. cit., p. 1.

56. Op. cit., pp. 7-8.

57. Op. cit., p. 8. Les auteurs diront plus loin: «Le «Café-École» veut s'inscrire dans *le mouvement contemporain de l'Éducation Ouverte en Amérique du Nord* (ou de l'éducation parallèle ou alternative, dite humaniste)».

58. Fotinas, Constantin, Torossian, Zarmine, *Guide du cours EAV 3352 — Langage cinématographique en situation d'apprentissage: le film éducatif, production et utilisation*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, automne 1977.

59. Id., ibid., p. 5.

60. Id., ibid., p. 5.

61. Id., ibid., p. 5.

62. Id., ibid., pp. 6-7.

63. Groupe de recherche sur les systèmes ouverts en éducation, *Le Café-École: Vers une libération systémique de l'acte d'apprendre*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, août 1978, p. 16.

64. Id., ibid., p. 17.

# Chapitre 3
# Les modèles sociocentriques: de la démocratie... à la démocratie

## Deux tendances fondamentales

Les modèles que nous groupons dans cette famille ont une caractéristique générale: ils mettent tous la priorité sur les relations sociales et les institutions sociales ainsi que sur la participation de l'institution éducative à la vie sociale. Il y a déjà une prise de position à savoir: «l'école» se doit de jouer un rôle social.

Les points de vue vont différer cependant sur la nature de ce rôle social, et ce, à cause de la diversité des cadres de référence.

Il y a eu dans l'histoire de la civilisation occidentale des personnes qui ont proposé des théories de l'éducation en fonction de leur conception de la société idéale. Pensons notamment aux plus connues: Platon *(La République)*, Aristote, St-Augustin *(La Cité de Dieu)*, Thomas Moore (Utopia), John Locke *(Some Thoughts Concerning Education)*...

De nos jours, la réflexion «sociocentrique» semble prendre deux directions qui correspondent à des conceptions divergentes *de la démocratie*.

### La tendance constructiviste

La tendance constructiviste contemporaine se retrouvait déjà dans la pensée de J. Dewey, un philosophe du début du siècle. En effet, celui-ci avait développé une théorie de l'éducation centrée sur les processus de la démocratie[1] (ou comment résoudre des problèmes de façon démocratique).

Durant les années soixante, plusieurs modèles éducationnels ont été conçus aux États-Unis. Joyce et Weil en font l'analyse dans *Models of Teaching*. Nous en résumons deux afin de donner un aperçu de l'esprit général qui les anime[2].

*Le Group Investigation Model* de H. Thelen: le développement des habiletés en vue de stimuler la participation aux processus sociaux de la démocratie, l'insistance portant sur les relations interpersonnelles et les relations en groupe.
*Le Social Inquiry Model* de B. Massialas et B. Cox: la résolution de problèmes sociaux grâce à la recherche et au raisonnement logique.

Tous ces modèles ont été conçus pour améliorer les processus démocratiques, et l'organisation scolaire portait sur une ou plusieurs des tâches suivantes[3].

1 «Développer un système social fondé sur des procédures démocratiques et créé par celles-ci.
2 «Conduire une enquête scientifique sur la nature de la

vie sociale et ses processus. Dans ce cas, les procédures démocratiques sont synonymes de méthodes et de recherche scientifique.

3 «S'engager dans la résolution d'un problème social ou interpersonnel.

4 «Fournir une situation d'apprentissage fondée sur l'expérience.»

D'autre part, P. Berger et T. Luckman ont mis en valeur cet aspect de la démocratisation[4]. Pour eux, une démocratie qui fonctionne bien repose sur une négociation des définitions et des solutions aux problèmes. Cette activité se fonde sur deux points: une certaine force intellectuelle et l'habileté à travailler en groupe. Ces deux activités constitueront les points majeurs. Autrement dit, le constructivisme s'articulera sur trois plans: les connaissances, l'individu et la société. Il révèlera ainsi une caractéristique majeure de la démocratie à l'américaine: un fonctionnement démocratique de la société fondée sur les qualités de l'individu[5]. La construction d'une société se fonde sur la construction de l'individu.

Joyce et Weil concluront leur analyse en disant ceci: «Ceux qui ont développé des modèles d'enseignement fondés sur une vision de la démocratie-en-action ont eu tendance à être constructivistes. Ils croient que chaque homme construit la connaissance en réfléchissant sur sa propre expérience. Le mode qui en résulte est pluraliste et l'essence du processus démocratique est la création d'interactions entre les univers personnels et uniques des individus conduisant ainsi à la création d'une réalité partagée. Cette réalité partagée embrasse les univers personnels et encourage leur croissance tout en favorisant une recherche, une croissance et une direction commune[6].»

**La tendance critique**

Cependant, tous ne partagent pas cet avis quant à l'avenir de la démocratie. La pensée sociologique européenne se fonde sur une tradition plus critique et présente les faits dans une perspective tout à fait différente. En effet, le marxisme ou les marxistes ont eu des influences profondes et ont suscité tout particulièrement trois types de réflexion[7].

La première, empreinte de sociologie, est surtout une critique de l'institution scolaire en tant que mécanisme de reproduction sociale, culturelle, politique, idéologique, et le reste. L'auteur le plus connu: Pierre Bourdieu[8].

La deuxième réflexion, à forte composante de psychologie, se distingue par l'utilisation de techniques d'animation de groupe et de méthodes non directives afin d'assurer le passage à l'autonomie et à l'autogestion.

La troisième puise dans la psychanalyse et veut faire apparaître la force contraignante des mécanismes *sociaux* qui s'exerce sur l'individu.

La pédagogie de conscientisation développée par la Centrale des enseignants du Québec (C.E.Q.) favorise la prise de conscience des problèmes engendrés par la présence d'une classe dominante. Nous décrirons ce modèle après avoir examiné une autre tendance centrée, quant à elle, sur l'autogestion pédagogique. Ce courant est surtout d'origine française. Pensons à Lapassade, Lobrot, et beaucoup d'autres. Nous résumons cette conception de l'éducation car elle a eu chez nous beaucoup d'influence.

**La pédagogie institutionnelle**

La pédagogie institutonnelle ou l'autogestion pédagogique se fonde sur les vues marxistes de la société. Les premiers théoriciens du socialisme (Marx, Fourier, Proudhon) ont montré comment le mouvement ouvrier révélait, ses luttes en témoignent, les failles du système capitaliste. Le mouvement devenait alors *l'analyseur* du capitalisme industriel du XIXe siècle. D'autre part, l'aspiration profonde du socialisme se concrétisait dans une société autogérée qui devait suivre, en France, la destruction de l'appareil d'état bureaucratique. La Commune de 1871 était un exemple de cette réalisation: «En 1871, la révolution a simplement pour fonction de détruire la superstructure, de *libérer* ainsi la spontanéité créatrice du «corps social». On ne peut donc prédire ce que sera l'organisation dans la société socialiste; on peut simplement indiquer qu'elle sera véritablement collective et que la fonction *instituante* ne sera plus l'affaire de quelques-uns. La Révolution doit remplacer l'institution par l'institutionnalisation. L'autogestion, c'est avant tout cette libération des forces instituantes[9].»

G. Lapassade définit l'autogestion comme un «système d'organisation de la population et de la vie sociale dans lequel l'organisation et la gestion cessent d'être la propriété privée de quelques-uns (groupes minoritaires, castes ou classes dominantes) pour devenir propriété collective[10].»

Le modèle de l'analyse institutionnelle pédagogique ne peut se limiter à l'organisation scolaire; elle accompagne nécessairement une analyse sociale. R. Lourau affirme ceci: «Enfin, si la crise est à trois niveaux, dans la salle de classe, dans les institutions éducatives, dans la société, le premier de ces

niveaux est à la fois le plus «analyseur» et le moins global. Si la crise, dans la salle de classe, est pertinente, ce n'est pas parce qu'elle est plus éclairante que les contradictions générales qui frappent l'institution éducative et la société. Les causes de la crise ne sont pas à chercher dans la salle de classe. Cette dernière est le lieu où se parlent, se vivent les contradictions institutionnelles et la crise politique. Elle est le terrain où peuvent s'inventorier les effets d'un phénomène dont la totalisation n'est pas possible au niveau national[11].»

En somme, le problème de l'éducation ou de l'organisation scolaire n'est pas un problème isolable et autonome. L'organisation scolaire est un lieu d'éclatement de la crise générale de la société. Le présent modèle éducationnel a donc comme fonction (et il est une condition) de réaliser l'autogestion sociale.

M. Lobrot rappelle que l'autogestion sociale est un idéal: «Elle a en effet pour but de résoudre le problème humain essentiel, à savoir celui de la production, ou, si l'on préfère, celui de la transformation du monde par l'homme. Elle vise en effet à faire participer au maximum tous les individus aux processus de la production, c'est-à-dire à les empêcher d'être aliénés, d'avoir des activités qui leur soient étrangères. Elle permet au mieux de satisfaire les besoins humains essentiels visant à la création, l'invention, l'initiative, la recherche, la communication humaine[12].»

Or, la forme la plus redoutable, selon l'auteur, de l'exploitation de l'homme par l'homme demeure la bureaucratie. L'autogestion sociale est à ce problème la seule réponse. Mais elle suppose une modification en profondeur des institutions sociales et, conséquemment, une autogestion pédagogique. M. Lobrot termine son livre par ces phrases: «Sans une autogestion au moins en germe à l'école, sans une prise en charge des élèves par eux-mêmes, sans une destruction au moins partielle de la bureaucratie pédagogique, il n'y a aucune formation véritable à attendre, donc aucun changement dans la mentalité des individus. On voit immédiatement les répercussions sur le plan social. La société s'enfonce dans des problèmes et des conflits insolubles.

«Il faut commencer par l'école. La société de demain sera par l'École ou elle ne sera pas[13].»

***Autogestion et non directivité***

Marquée par le marxisme, l'autogestion est aussi influencée par les courants de la psychologie clinique dont nous avons parlé au chapitre précédent. Il est vrai que les techniques d'intervention en groupe sont fortement utilisées, et l'influence de Rogers est omniprésente. Cependant, *les techniques ne constituent pas une fin en soi*. Elles sont *un moyen* pour faciliter l'analyse institutionnelle et l'autogestion. C'est ce que soutient R. Lourau: «On devine que l'analyse institutionnelle, si elle est pratiquée dans l'activité pédagogique, dépasse largement les *présupposés* et les finalités des méthodes de groupe.»

G. Lapassage définit le rapport entre l'analyse institutionnelle et les méthodes actives de la même façon: «L'autogestion signifie la mise à nu de la violence institutionnelle, alors que la non-directivité au sens de «l'amélioration du climat» ou de la facilitation des relations» peut s'accomoder d'institutions répressives[14].»

Cette remarque de Lapassade est importante puisqu'elle traduit une distinction fondamentale entre le modèle humaniste de l'éducation et le modèle de la pédagogie institutionnelle.

Marc Guiraud a tenté d'expliquer cette différence. La méthode non directive, telle que conçue par Rogers aux États-Unis et reprise par Lobrot en France, consiste à mettre une personne ou un groupe de personnes en situation de résoudre certains problèmes en facilitant la communication du groupe[15] et ultimement, celle de l'individu lui-même. La qualité de cette communication favorisera ou empêchera éventuellement la résolution des problèmes rencontrés par un individu. Les individus, ayant et un besoin naturel de s'informer sur leur fonctionnement et une tendance vers le développement, formuleront des désirs et des demandes auxquels ils voudront répondre. Le principe de la demande constituait, comme nous l'avons vu précédemment, l'axe de la pédagogie non directive. L'individu possédait en effet l'initiative et le choix. Mais ce «choix» est quand même déterminé par les instances politiques, idéologiques et économiques des institutions. En somme, la perspective de Rogers n'a pas cette dimension critique des institutions et n'a pas cette conscience politique. Marc Guiraud[16] reprend la critique de Lobrot et Lapassade: «Dans le rogérisme original, la non-directivité individuelle ou sociale ne met pas en question la directivité structurale.

«En d'autres termes, l'autoformation non directive n'est pas fondée sur l'autogestion de cette formation. Voilà sa contradiction centrale. [...] La véritable non-directivité suppose qu'on s'élève du niveau des groupes à celui des institutions[17].»

Nous retrouvons la même argumentation dans *Pratique de l'autogestion éducative* de Philippe Kaeppelin.
Le terme «non-directivité» désigne l'attitude ou l'orientation *pédagogique* de l'éducation. Initialement explicitée par C. Rogers, cette attitude inaugure un nouveau type de relation entre l'enseigné et l'enseignant, remet en question leurs rôles respectifs et modifie la relation de pouvoir. Ainsi, le principe de la demande fonde l'orientation non directive.

«Dans cette relation éducative, non pas centrée sur les désirs et les problèmes de l'éducation mais sur la demande explicite du groupe, la fonction de l'éducation consiste à se mettre à la disposition du groupe avec tous les moyens qu'il peut fournir[18]».

Cette attitude, selon les dires de Kaeppelin, est une forme de «non-directivité coopérative» où le professeur répond aux demandes du groupe par des interventions structurantes. Cette dernière attitude «postule une activité commune intégrale de la collectivité qui se prend elle-même en charge comme tout». Elle dépasse donc la non-directivité individuelle préconisée par Rogers parce qu'elle «met en cause la directivité structurale d'un organisme social et de ses institutions».

P. Kaeppelin conclut sur ce thème: «Avec Lobrot et Lapassade, nous pensons que la véritable non-directivité implique un dépassement du niveau des groupes à celui des institutions. Ceci revient à dire, dans ces conditions, *que l'autoformation non directive serait nécessairement fondée sur l'autogestion de cette formation*[19]».

***La notion d'autogestion pédagogique***
La notion d'autogestion pédagogique s'est révélée en publique à Royaumont, en 1962. Le Groupe de pédagogie institutionnelle, fondé en 1963, s'est ensuite livré à quelques expériences, à tous les niveaux du système français. L'autogestion pédagogique se définissait alors «comme un système d'éducation dans lequel le rapport de formation est, en principe, aboli. Ce sont les «enseignés» qui décident de ce qui doit être leur formation, et qui la gèrent[20]».

L'autogestion pédagogique avait aussi au point de départ une autre visée, à savoir la contestation du système actuel par la mise en lumière de ses faiblesses.

«L'autogestion pédagogique conteste le système actuel des institutions sociales dans la mesure où elle consiste à construire des contre-institutions. Ces contre-institutions fonctionnent comme des analyseurs qui font apparaître les éléments cachés du système[21]».

Depuis, l'autogestion pédagogique occupe une place officielle dans la littérature.
Le modèle de la pédagogie institutionnelle poursuit essentiellement les fins suivantes:

1 Proposer une conception des institutions en termes de régulation par la base, de critique permanente des normes instituées, de développement de forces instituantes.
2 Démasquer le «complot» des institutions qui consiste à imposer, par la contrainte matérielle (économique ou physique) et idéologique, une vision fausse des rapports de production.
3 Montrer comment l'État, l'économie, la lutte des classes déterminent les institutions.
4 Démystifier les notions de groupe et d'organisation autonomisés et hypostasiés par la psychologie des groupes et par la sociologie des organisations[22].

En d'autres termes, ce modèle éducationnel cherche à abolir le rapport de formation entre enseignants et enseignés, entre dominants et dominés, et il conteste les systèmes social et scolaire actuels en mettant en lumière ses faiblesses et la construction de contre-institutions.

L'autogestion pédagogique ne vise donc pas à améliorer la situation pédagogique. Ses objectifs sont tout autres. Comme nous l'avons dit précédemment, l'autogestion se veut un instrument et d'analyse des contradictions du système scolaire et d'élucidation des causes sociales et politiques de ces contradictions.

En résumé, le modèle de l'analyse institutionnelle propose une conception des institutions politiques où celles-ci sont controlées par la base et où s'actualise une critique permanente des normes et des lois instituées. Il s'agit de critiquer et de remplacer une forme de démocratie (arrangement institutionnel) au service d'une classe dominante.

Comme l'organisation scolaire est un système social possédant les mêmes caractéristiques que la société dans laquelle elle s'insère, un mouvement autogestionnaire qui effectue sa propre analyse institutionnelle facilite ainsi l'apparition d'une société autogérée, sans classe dominante. D'ailleurs, pour Michel Lobrot, l'autogestion pédagogique n'est pas indépendante de l'autogestion politique: elle s'y fonde. Lobrot écrit ceci: «L'autogestion politique est le fondement sine qua non de l'autogestion pédagogique ou sociale[23]».

***Pédagogie institutionnelle et violence symbolique***
Les dernières années ont vu augmenter cependant l'influence

de la sociologie et, notamment, l'impact de Bourdieu et Passeron, en ce qui a trait à la notion de *violence symbolique*.

En effet, Bourdieu et Passeron avaient introduit le concept du «pouvoir de la violence symbolique»: «Tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force» et qui «ajoute sa propre force à ces rapports de forces[24]».

La symbolique est définie comme «l'ensemble des représentations concrètes et des rapports de sens socialement admis dans une formation sociale déterminée[25]».

Quelles sont alors les caractéristiques de ce pouvoir[26]?
Il est *arbitraire*: il se fonde sur les rapports de forces qui caractérisent, à un moment donné, les relations entre les groupes ou les classes d'une formation sociale.
Il est *culturel*: il délimite des significations comme dignes d'être imposées et reproduites à l'exclusion des autres.
Il est *dominant*: il exprime les intérêts des groupes dominants.
Il est *dissimulateur*: il s'appuie sur une «méconnaissance instituée» de son mécanisme interne et des rapports de forces.

R. Barbier affirme alors que «toute action pédagogique est une violence symbolique[27]». Il s'appuie sur la théorie de Bourdieu et Passeron et soutient, comme eux, que certaines conditions sont nécessaires au déroulement de ce processus: «Un émetteur (instance pédagogique) doté d'une autonomie relative, un récepteur (destinataire) unis par un rapport de communication pédagogique imposé par l'action pédagogique, elle-même soutenue par un droit légitime d'imposition (autorité pédagogique); permettant l'exercice du travail pédagogique dont la productivité se mesure par la durabilité, la transposabilité et l'exhaustivité de l'habitus final, garant de la méconnaissance intériorisée de l'ensemble du processus; l'habitus étant défini par Bourdieu et Passeron comme un principe générateur de schèmes de pensée, de perception, d'appréciation et d'action, produit des structures, producteur de pratiques conformes et reproducteur de structures objectives[28]».

R. Barbier formule une seconde conclusion qui, elle, témoigne davantage de l'évolution de la réflexion sur la pédagogie institutionnelle: «La pédagogie institutionnelle, comme toute action pédagogique, est une violence symbolique[29]». Le sociologue pose maintenant des questions. Il s'interroge sur le sens caché de cette pédagogie.

R. Barbier peut montrer que la pédagogie institutionnelle tombe sous le coup de ses propres arguments critiques et qu'elle doit faire l'objet d'une analyse institutionnelle[30]: *arbitraire*; résultat de luttes institutionnelles, *culturelle*; inculcation d'a priori éducationnels, *dominante*; inséré dans un système, *dissimulatrice*; n'énonce pas ses sous-entendus.
Ces sous-entendus sont:
L'autogestion est la meilleure organisation sociale.
Il y a une hiérarchie des savoirs: savoir continu, savoir-faire, savoir-être, savoir-se-situer.

En somme, la pédagogie institutionnelle doit, pour être libératrice, fonctionner à la manière d'un «boomerang». Elle doit «démasquer son mécanisme interne, *in situ*, afin de faire comprendre l'instrumentalité et la fonctionnalité de toute forme de violence symbolique, c'est-à-dire dans les sociétés de classe, du déroulement historique de la lutte de classes[31]».

En quoi consistera alors la pédagogie institutionnelle?
«Cette activité pédagogique n'est ni plus ni moins que l'analyse institutionnelle en situation de formation si on la définit comme une théorie et une pratique scientifiques en voie de totalisation mutuelle s'appuyant sur l'application de la logique dialectique marxiste dans le champ du symbolique saisi in concerto, c'est-à-dire analysé, dans un espace-temps donné et pour un groupe social restreint, à partir de l'ensemble des implications, appartenances, références et transversalités socio-économico-politiques globales et omniprésentes[32]».

En résumé, toute action pédagogique est une «violence symbolique» puisqu'un émetteur impose à un récepteur une forme de pensée ou de traitement de l'information (l'habitus de Bourdieu et Passeron ou le *paradigme* de Thomas Kuhn). Dans cette mesure, elle est autoreproductrice et abonde dans le sens des intérêts de ceux qui possèdent le droit et les moyens de communiquer (l'éducation relève toujours d'une instance gouvernementale).

Cependant, l'action pédagogique dite institutionnelle se veut libératrice puisqu'elle «lève le voile» sur les relations entre la société et l'éducation. Elle est un analyseur qui fait apparaître les mécanismes d'une société de classes.

Cette pédagogie engendre la liberté parce qu'elle révèle les idéologies qui sont à l'œuvre dans une société. «La liberté dans une société de classes ne saurait être autre chose que ce va-et-vient incessant entre la connaissance scientifique des lois de l'évolution historique et la participation à la praxis

sociale révolutionnaire après avoir brisé l'image renversée ou faussée de la réalité[33]».

**La pédagogie de conscientisation**
Voici un modèle de pédagogie marxiste développée par la C.E.Q. (Corporation des enseignants du Québec).

***Idéologie de base***
La pédagogie de conscientisation se fonde sur un cadre d'analyse marxiste de la société québécoise.
Selon la C.E.Q., le Québec est dominé par le mode de production capitaliste. La majorité des secteurs industriels appartiennent à un groupe de capitalistes: le pétrole, les pâtes et papiers, les mines, l'automobile, l'alimentation[34].

Le système capitaliste repose sur la propriété privée des moyens de production, et les travailleurs vendent leur force de travail que la bourgeoisie achète au plus bas prix possible. Cette séparation entre les travailleurs et les moyens de production est à l'origine de la division des classes.

La classe ouvrière et la classe capitaliste ont des intérêts contradictoires, c'est-à-dire «la satisfaction des intérêts d'une classe entraîne la négation ou le rejet des intérêts de l'autre[35]». Ce qui provoque une lutte de classes permanente.

L'état capitaliste exerce sa domination sur la classe ouvrière au moyen d'appareils idéologiques, et l'idéologie bourgeoise sert à légitimer la division sociale du travail, l'exploitation, la propriété privée des moyens de production et refoule l'expression des intérêts, des besoins et des conditions de vie des travailleurs[36]. L'école est justement un appareil qui sert à transmettre cette idéologie et à produire «les places dans le mode de production (propriétaires — dirigeants et travailleurs — exécutants) et la distribution des agents parmi ces places, notamment par la division entre le travail manuel et le travail intellectuel» et aussi par de nombreux mécanismes de sélection «qui ont pour effet d'éliminer du circuit scolaire et de livrer très tôt au marché du travail la majorité des étudiants qui sont d'origine ouvrière[37]».

«La pédagogie de conscientisation, c'est viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de classe de travailleurs[38]».

Qu'est-ce au juste qu'une pédagogie de conscientisation?
«La conscientisation signifie la possibilité de comprendre les structures en tant que moyens de domination et de violence. Mais elle n'acquiert sa signification totale que lorsqu'elle coïncide avec la lutte concrète des hommes, des étudiants, pour s'en libérer. Elle est une réflexion sur le monde et un engagement dans l'action pour le transformer.

«Les réformes scolaires qui ne permettent pas de faire la lumière sur les causes véritables des problèmes vécus quotidiennement dans les écoles et qui ne s'attaquent qu'aux effets de l'exploitation et de la domination sont trompeuses pour les étudiants.

«Pour pratiquer une pédagogie de conscientisation, il faut que les enseignants et les étudiants comprennent et combattent les causes de la domination et les mécanismes de l'exploitation. Cet apprentissage et ce combat, pour être authentiques, ne peuvent se limiter au milieu scolaire: ils doivent englober le milieu socio-économico-politique dans lequel tous vivent puisque les hommes n'existent pas en dehors de cette réalité.

«*La pédagogie de conscientisation, c'est viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs.*

«C'est dans la pratique, dans l'action, que les militants pourront le mieux définir les objectifs les plus efficaces à poursuivre dans la pédagogie de conscientisation, compte tenu des particularités de chacun des milieux, niveaux et domaines d'enseignement. Toutefois nous soumettons aux enseignants solidaires de la classe ouvrière les quelques éléments suivants:
«combattre les manifestations de l'idéologie bourgeoise sous toutes ses formes dans l'école;
faire ressortir et promouvoir dans les cours et ailleurs les intérêts de la classe ouvrière;
lutter contre le mythe de la promotion individuelle et favoriser la promotion collective;
soutenir et développer la solidarité chez les étudiants;
combattre toute forme de répression qui s'exerce autant sur les étudiants que sur les enseignants à tous les niveaux d'enseignement;
faire avec les étudiants, les enseignants et les parents travailleurs des analyses des problèmes sociaux et économiques qui remontent aux causes véritables en prenant toujours parti pour la classe ouvrière;
faire connaître aux étudiants les luttes ouvrières et leur proposer des moyens de les appuyer concrètement;
faire connaître aux étudiants l'histoire des luttes du mouvement ouvrier;

aider les étudiants à acquérir un esprit critique et le souci de l'engagement, par exemple en leur donnant des travaux de recherche ou d'enquête orientés vers la connaissance critique du milieu et vers sa transformation dans le sens des intérêts de la majorité populaire. Les travaux, les textes... devraient être centrés sur les problèmes que vivent les familles ouvrières, sur l'histoire telle que l'a subie la classe ouvrière, au lieu d'être centrés sur l'histoire et les petits problèmes tels que perçus par la petite-bourgeoisie;
continuer dans chacun de nos milieux à inventorier et appliquer d'autres mesures qui favoriseront la conscientisation et l'engagement.

«Ne pas se limiter à l'école.

«Puisque l'école ne peut changer fondamentalement que si la société change et lui donne un nouveau rôle, les militants ne peuvent se limiter à se battre à l'intérieur de l'appareil scolaire, mais doivent aussi travailler avec la classe ouvrière pour créer les conditions nécessaires pour la formation d'une organisation politique ouvrière révolutionnaire indispensable à la destruction du système capitaliste[39]».

*Pourquoi ce projet?*

«*Parce que* la majorité des étudiants sont des fils de travailleurs.

*Parce que* l'école capitaliste, par les valeurs qu'elle transmet et la sélection qu'elle effectue, ne sert pas les intérêts des fils de travailleurs, mais ceux d'une minorité.

*Parce que* pour gagner notre vie, nous devons travailler dans l'école même si «l'école est au service de la classe dominante...».

*Parce que*, en tant que travailleurs de l'enseignement, nos intérêts sont liés à ceux de la classe ouvrière.

*Parce que* nous voulons que notre métier serve le plus possible les intérêts des travailleurs.

*Parce que* nous voulons développer la pédagogie de conscientisation, c'est-à-dire viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs et comprennent la nécessité de s'organiser pour lutter.

*Parce que* nous croyons qu'il est possible, dans l'école, de mener des actions qui puissent rendre l'école moins discriminatoire pour les fils de travailleurs et aider au développement des conditions nécessaires à l'avènement d'une nouvelle organisation de la société qui ne reposerait plus sur l'exploitation des travailleurs[40]».

***Quelques exemples***

Voici trois exemples de journées d'école conçues à partir d'une grille marxiste.

## Projet pour une journée d'école au service de la classe ouvrière (39)

**Matière:** Introduction à la science politique et autres sciences sociales
**Degré:** Collège ou Université
**Sujet:** Les classes sociales

**Objectifs pédagogiques**

Comprendre le fonctionnement de la société capitaliste.

**Objectifs de conscientisation**

Prendre conscience de l'existence des classes sociales dans la société capitaliste. Identifier des organisations de classes.

**Méthodologie et contenu**

1 Lire le texte «cadre d'analyse» tiré de *École et luttes de classes au Québec*.
2 C'est dans les conflits que les individus et leurs organisations manifestent le plus clairement leurs intérêts. Nous prendrons à titre d'exemples deux conflits récents, l'un touchant les travailleurs en général (l'indexation) et l'autre touchant les travailleurs de l'enseignement (le dossier scolaire cumulatif). Au delà des explications officielles, nous tenterons de cerner les intérêts véritables en jeu. (On peut également partir d'une lutte mieux connue dans le milieu.)
3 Par la suite, nous tenterons de clarifier certaines questions qui se posent régulièrement lorsque nous expliquons un conflit, ou le fonctionnement de la société en général à partir des intérêts de classes.
4 Enfin, nous verrons comment cette analyse peut nous aider à mener nos luttes cette année et dans l'avenir avec plus de justesse et d'efficacité.

**Matériel didactique nécessaire**

Cadre d'analyse. *École et luttes de classes au Québec*.

**Remarques**

On peut aussi consulter: *La division en classes sociales*, Série «Outils de recherches», Département de Sociologie, Faculté des Sciences sociales, Université Laval.

C.E.Q., *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*, Québec, avril 1975.

## Projet pour une journée d'école au service de la classe ouvrière (38)

**Matière:** Science politique (système / Canada — Québec
**Degré:** Collège et Université
**Sujet:** Semaine de solidarité avec les travailleurs du 28 avril au 2 mai

**Objectifs pédagogiques**
Prise en charge par les étudiants de leur formation politique, de sorte qu'ils découvrent eux-mêmes leurs solidarités.

**Objectifs de conscientisation**
Le groupe d'étudiants déborde le cadre du cours et accomplit sa démarche de manière à toucher tout le monde (étudiants, professeurs, employés).

**Méthodologie et contenu**
La «Semaine de solidarité» se déroule dans les lieux communautaires du Collège: corridors, grand dégagement, amphithéâtres, cafétéria, etc. Chaque journée développe un thème.
Lundi (28 avril). Les non-syndiqués, assistés sociaux et chômeurs. Leur attitude face au syndicalisme. Les obstacles à la syndicalisation.
Leur statut économique et social.
Mardi (29 avril). Les étudiants: des travailleurs syndicables? (l'ANEQ). Leurs solidarités, leurs attitudes face aux travailleurs.
Mercredi (30 avril). Les luttes du passé: faire le point sur le mouvement syndical: Louiseville, Murdochville, Thetford, Front Commun '72, les centrales.
Jeudi (1er mai). Les luttes de l'heure, le syndicalisme en 1975: Amiante, United Aircraft, Front commun 1975, l'État, le ministère du Travail, la commission Cliche.
Vendredi (2 mai). Le syndicalisme et l'action politique. Que faire? Bilan des orientations politiques (idéologiques).

Une équipe d'étudiants pour chaque journée, avec un responsable, sont nommés. Ils déterminent le contenu et les moyens utilisés. Ils préparent des dossiers à distribuer sur chaque sujet, choisissant des films, diaporamas, banderolles, illustrations, conférenciers, débats. Des kiosques sur différents sujets seront montés dans les lieux communautaires.

**Matériel didactique nécessaire**
Films (La richesse des autres. Le mépris n'aura qu'un temps. On est au coton...) etc.
Conférences débats (prévoir à l'avance l'invitation de conférenciers militants du mouvement ouvrier). Des diaporamas, des affiches, des banderolles, des graphiques, des slogans, etc.

**Remarques**
Ce projet est en voie de réalisation au Cegep Ste-Foy.
On peut aussi s'inspirer de ce projet pour sensibiliser les étudiants du professionnel (secondaire) aux problèmes reliés à la syndicalisation et à la nécessité de la solidarité des travailleurs. Voir à ce sujet le projet 33.

C.E.Q., *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*, Québec, avril 1975.

## Projet pour une journée d'école au service de la classe ouvrière (20)

**Matière:** Mathématiques
**Degré:** 1er cycle du secondaire
**Sujet:** Profits et salaires

**Objectifs pédagogiques**
Révision des opérations arithmétiques: addition, soustraction, multiplication, division.

**Objectifs de conscientisation**
Illustrer l'exploitation des travailleurs par l'extorsion de la plus-value.

**Méthodologie et contenu**
1 La mine Dufault, propriété de la Falconbridge Copper Ltd, extrait du cuivre à Rouyn-Noranda. Ses profits nets en 1972 étaient environ de $25 millions. Cette compagnie emploie 300 ouvriers (métallos). Si la compagnie s'était contentée de profits nets de $10 millions en 1972, combien d'augmentation de salaire aurait-elle pu donner à chacun des 300 ouvriers en 1972? (Rép.: $50,000.00)
2 La Noranda Mines Ltd possède une mine de cuivre à Rouyn-Noranda. Cette mine fonctionne 24 heures par jour à raison de trois quarts de 8 heures chacun. On a évalué que le cuivre extrait par un seul quart de 8 heures suffisait à payer toutes les dépenses de la compagnie pour 2 semaines (salaires, réparations de machinerie et investissements). Le reste de la production de deux semaines (14 jours) constitue des profits pour la compagnie.
   a) Combien y a-t-il de quarts de travail en deux semaines?
   b) De ce nombre, combien y en a-t-il qui ne servent qu'aux profits de la compagnie?
   c) Si la compagnie réduisait ses profits de moitié et les distribuait en salaires aux ouvriers, combien de fois serait multiplié le salaire actuel des ouvriers?
3 Voir le projet 6 pour d'autres problèmes.

Faire discuter les étudiants sur les données auxquelles réfèrent les exercices proposés.

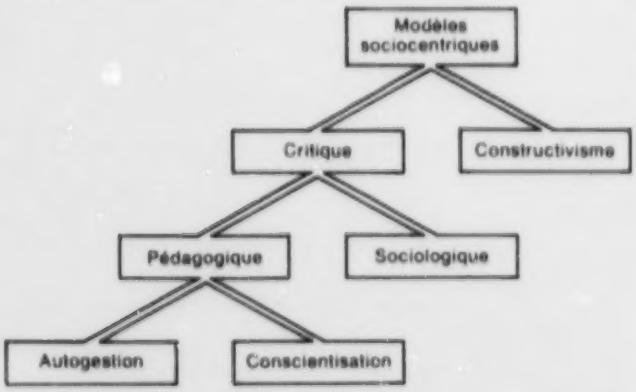
**Matériel didactique nécessaire**
Travailleurs des multinationales du cuivre. Solidarité, Chili-Québec Informations, janvier-février 1975, no. 12.
Comité de solidarité Québec Chili,
356, Ontario est, Montréal 129, tél.: 842-8459.

**Remarques**
Les données concernant le problème no 2 sont approximatives.

C.E.Q., *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*, Québec, avril 1975.

## Conclusion

En résumé, nous dirons que les modèles sociocentriques peuvent se différencier de la façon suivante:




Cependant, la tendance critique est en pleine évolution. La différence entre la critique sociologique (style Bourdieu) et la critique psychopédagogique s'est estompée. Les concepts et les pratiques psychologiques ont laissé leur place aux interrogations plus sociologiques. Par conséquent, l'intérêt s'est déplacé du psycho-pédagogique vers le socio-politique[41]. À ce sujet, Max Pagès fait une remarque importante: «Une première évidence me frappe, c'est la dominance d'une préoccupation sociologique chez les psycho-sociologues d'aujourd'hui. Il y a quelques années, dans un pareil colloque, on eût entendu parler de training-group, de méthodes pédagogiques, de relation, de non-directivité, du groupe-classe, du transfert, des phantasmes. Aujourd'hui, l'on s'interroge sur le système social, sur la possibilité ou l'impossibilité de le changer, sur l'adéquation ou l'inadéquation des concepts et des méthodes psycho-sociologiques à cette fin[42].»

L'évolution des contenus s'est traduite dans une évolution du langage. C'est maintenant celui de «l'institutionalisme» (Lapassade, Lourau, Deleuze, Guattari, Bourdieu, Passeron, entre autres) qui revient constamment sur:

- «reproduction des contradictions macro-sociales dans les systèmes micro-sociaux et notamment, pour ce qui nous concerne, dans le système educatif, dans l'établissement scolaire, dans la classe,
- violence institutionnelle et violence symbolique,
- analyse in situ des institutions, voire notamment les tentatives de contestation de celles du Congrès,
- contre-violence et contestation par l'action de la violence institutionnelle[43].»

Quel sens prendra l'évolution? Certains tenteront de démarquer davantage le sociologique du psychologique. D'autres (Ardoino, Pagès, etc.) poseront le problème en termes d'articulation des deux disciplines. Enfin, il est à prévoir que quelques-uns feront une incursion dans la psychanalyse. On parlera beaucoup plus de Reich qui liait refoulement et répression sociale.

## Notes et références bibliographiques

1. Dewey, J., *Democracy and Education*. New York, McMillan, 1916.
2. Joyce et Weil font une excellente analyse de ces modèles in *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice Hall, 1972.
3. Id., ibid., p. 31. Notre traduction.
4. Berger, P., Luckman, T., *Social Construction of Reality*. Garden City, New York, Double Day, 1966.
5. Voilà pourquoi Joyce et Weil intègrent les modèles interpersonnels (exemple: National Training Laboratory) à la famille de l'interaction sociale. En effet, selon eux, ces modèles ont été conçus pour favoriser une plus grande démocratie. Ils diront notamment: "If human beings understand the dynamics of groups—especially the ways they reflect and affect individual responses – then interpersonal flexibility and the ability to respond to change can be increased and the possibilities for effective social membership enhanced" (p. 35).
6. Joyce, B., Weil, M., *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice Hall, 1972, p. 34.
7. «Dès 1964, le G.E.T. repère trois dimensions de l'analyse du milieu éducatif: Matérialiste: matériel, techniques, type d'organisation des activités, les relations, les situations; sociologique et psychosociologique: la classe comme partie d'autres ensembles...; psychanalytique: l'inconscient parle...» Groupe d'Éducation Thérapeutique (G.E.T.), «Pédagogie institutionnelle», dans *Psychologie sociale et Nouvelles approches*, p. 43.
8. Pierre Bourdieu a publié, avec J.C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, 1964. Nous reviendrons ultérieurement sur l'impact de la sociologie.
9. Lapassade, G., *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars, 1971, p. 4.
10. Lapassade, G., *Groupes, Organisations et Institutions*. Paris, Gauthier-Villars, 1967, p. 206.
11. Lourau, René, *Analyse institutionnelle et pédagogique*, p. 17.
12. Lobrot, Michel, *Pédagogie institutionnelle*, p. 276.
13. Id., ibid., p. 277.
14. Lapassade, G., *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars, 1971, p. 6, note 2.
15. Voir l'analyse qui a précédé sur le *National Training Laboratory* et les groupes de formation.
16. Guiraud, Marc., «Le rôle de l'enseignant», dans *L'autogestion pédagogique*, de Lapassade, G., Paris, Gauthier-Villars, 1971, pp. 35-53.
17. Id., ibid., p. 48.
18. Kaeppelin, P., *Pratique de l'autogestion éducative*. France, Les éditions Resma, 1974, p. 17.
19. Id., ibid., p. 18.
20. Lapassade, G., *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars, 1971, p. VII.
21. Id., ibid., p. VIII.
22. Lourau, René, «Un problème politique», dans *L'autogestion pédagogique*, de G. Lapassade, Paris, Gauthier-Villars, 1971, p. 22.
23. Lobrot, M., cité par G. Lapassade, dans *L'autogestion pédagogique*, pp. 24-30.
24. Cité par R. Barbier, dans *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*. Paris, Epi, 1974, p. 38.
25. Op. cit., p. 38.
26. Op. cit., p. 38. R. Barbier affirmera que cette théorie est celle du Groupe de Sociologie Européenne.
27. Op. cit., p. 38.
28. Op. cit., p. 39.
29. Op. cit., p. 39.
30. Op. cit., p. 40.
31. Op. cit., p. 41.
32. Op. cit., pp. 42-43.
33. Op. cit., p. 43.
34. C.E.Q., *École et luttes de classes au Québec*. Québec, 1975, p. 7.
35. Op. cit., p. 9.
36. Op. cit., p. 11.
37. Op. cit., p. 17.
38. Op. cit., p. 147.
39. Op. cit., pp. 147-148.
40. C.E.Q., *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*. Québec, avril 1975, p. 1.
41. C'est une constatation de Max Pagès faite au VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation. Voir *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*. Paris, Epi, 1974, p. 12.
42. Op. cit., p. 12.
43. Op. cit., p. 13.

# Section 2
# Les modèles globalistes

## Le point de départ: la technocratie

Les modèles globalistes concrétisent, peu à peu, un vaste mouvement critique du monde occidental et de ses idéologies de gauche et de droite. Ce mouvement, issu à la marge de la société industrielle, cherche une «troisième voie» qui ne serait ni socialiste, ni marxiste, ni positiviste, ni... Dans une vaste épopée faite de tâtonnements, il puise à gauche et à droite pour faire de nouvelles synthèses. Et on en arrive ainsi à jeter les bases d'une contre-culture.

Théodore Roszak, dans un livre magnifique intitulé *The Making of a Counter Culture*, parle des «enfants de la technocratie»[1], la technocratie, étant la forme sociale d'une société industrielle qui a atteint le sommet de son intégration organisationnelle[2]. On parle de modernisation, de rationalisation, de mise à jour, de planification, de coordination des ressources. Une question se pose alors: «Si la technocratie, dans sa grande procession à travers l'histoire, est en effet la poursuite de valeurs universellement admises telles que La Recherche de la Vérité, La Conquête de la Nature, La Société Opulente, Le loisir Créateur, La Vie Agréable, pourquoi ne pas s'asseoir et jouir du voyage[1]?»
Les «enfants de la technocratie» ne voient pas le voyage de cet œil. En fait, une autre vision du monde est en train de naître et elle provoque des remous qui ébranlent les assises techno-industrielles de l'éducation.

Plusieurs recherches ont porté sur ces transitions. Nous en signalerons deux séries qui nous viennent, l'une de Stanford (Center for the Study of Social Policy), l'autre de Grenoble. De Stanford, nous retiendront l'ouvrage monumental intitulé *Changing Images of Man*[4].
Selon les auteurs, nous sommes en période de transition. Nous cherchons à dépasser le stade de l'état industriel où le progrès est synonyme de croissance économique et de consommation inflationniste, où l'homme est séparé de la nature (et son destin consiste à la conquérir), où l'efficience économique et le réductionnisme scientifique sont les approches les plus fiables pour atteindre les objectifs de l'humaniste[5]. De telles prémisses étant appropriées pour passer d'une société agraire à une société industrielle. Mais les résultats obtenus ont créé d'autres problèmes qui prennent une dimension planétaire[6].

Le passage à une société planétaire différente qui puisse régler les problèmes majeurs suppose un autre ensemble de conceptions ou de prémisses qui[7]:

1 «suppose une éthique écologique mettant l'emphase sur une communauté totale de la vie dans la nature et sur

l'unicité de la race humaine;

2 «suppose une éthique de l'autoréalisation, accordant la plus grande valeur au développement du soi et déclarant que toutes les institutions sociales doivent encourager le développement humain;

3 «s'adapte aux diverses personnalités et aux diverses cultures en comportant plusieurs niveaux, plusieurs facettes et en étant intégrateur;

4 «implique un équilibre et une coordination des satisfactions échelonnées sur plusieurs dimensions plutôt que de maximiser sur une seule dimension;

5 «pourvoit un sens holistique de la compréhension de la vie; et

6 «est expérimental, ouvert et évolutionniste.»

L'autre recherche dont nous voudrions parler s'inscrit davantage dans l'étude des possibilités du marxisme ou d'une théorie dialectique de l'évolution des sociétés[8]. Le problème posé concerne les rapports que l'homme entretient avec la matière et les possibilités visant à augmenter les degrés de liberté humaine qui en résultent. Le passage d'un monde mécanique à un monde structural serait désirable, parce que le monde structural est plus riche et contient plus de potentialités. Les questions qui se posent sont alors les suivantes:

- Comment se libérer des obstacles socio-économiques?
- Comment se libérer des intérêts de classes?
- L'idéologie autogestionnaire est-elle une utopie?
- Faut-il instaurer l'autodétermination des systèmes de travail?
- Comment dépasser les sociétés industrielles avancées, capitalistes ou socialistes[9]?
- Comment «dé-mécaniser» la société[10]?

Voilà une autre piste de réflexion sur les images ou/et les idéologies des sociétés actuelles et des sociétés à venir. Elle nous semble faire pendant à celle que nous avons signalée précédemment, puisqu'elle tient compte de l'impact des théories dialectiques (les «marxismes») sur l'évolution des sociétés contemporaines.

Nous avons peut-être survolé trop rapidement les recherches sur les caractéristiques de notre société. Nous voulions montrer où s'insérait la remise en question de l'éducation qui récuse les modèles «réductionnistes».

## L'école ou la vache sacrée

En ce qui a trait plus particulièrement à l'éducation, l'œuvre d'Ivan Illich força la société occidentale à réfléchir sur le rôle de l'éducation. En effet, Illich avait résolu de s'attaquer à cette vache sacrée qu'est l'école[11]. En 1970, Illich propose une société sans école[12]. Il dit, entre autres choses, que «non seulement l'éducation mais *la réalité sociale elle-même* se sont scolarisées[13].»

Les sources de changement
Interrogations sur la place de l'homme dans la nature
Écologie, sciences de l'environnement
Interrogations sur la place de l'homme dans la société
Sociologie / marxisme
La multiplicité des sciences et des informations scientifiques
Sociologie / marxisme
Interrogations métaphysiques sur la nature de l'homme
Religions, philosophies orientales
Les modèles globalistes
Cybernétique. Théorie générale des systèmes
Interrogations scientifiques sur l'homme
Biologie, psychologie, etc.
Impact
Le rôle, la structure, l'importance de *l'éducation* dans une société *planétaire*.

L'école, comme institution, fut aussi attaquée par les sociologues de l'éducation. Ceux-ci la percevaient comme un mécanisme de reproduction sociale et, forcément, comme une reproduction de toutes ses inégalités (voir Bourdieu). Une autre brèche fut pratiquée. Les responsables? Les théories de l'éducation permanente, dans la mesure où celle-ci n'a pas sombré dans la «scolarisation permanente[14].» Puis, la naissance de multiples écoles «alternatives» a contribué à la réinsertion de l'école dans le milieu.

Enfin, l'impact de la multiplicité des connaissances, la naissance de nouvelles théories et le besoin de visions plus globales ont créé un mouvement de réflexion critique sur l'école comme lieu *privilégié* de transmission des connaissances.

En résumé, l'évolution de la culture issue des sociétés industrielles se caractérise maintenant par un retour sur soi critique et, par conséquent, une mise à distance qui favorisera une «sortie» vers l'extérieur et une recherche de nouveaux modèles éducationnels. Quelles seront les principales qualités de ces nouveaux modèles?

## Les nouveaux modèles éducationnels

En simplifiant, nous pouvons dire que nous sommes en présence, maintenant, de nouvelles philosophies de l'éducation possédant des caractéristiques communes qui les différencient radicalement des courants que nous avons décrits précédemment. Ces caractéristiques sont *la mise à distance critique, la globalisation, l'extroversion et le changement radical*.

En premier lieu, signalons le refus de ces nouvelles «philosophies» de s'insérer dans les courants actuels. Ceux-ci sont jugés trop réducteurs et trop limités à l'institution scolaire actuelle. Les nouveaux modèles seront donc qualifiés d'extrovertis, c'est-à-dire portés vers l'extérieur, ouverts à toute possibilité intéressante, et critiques vis-à-vis de la spécification scolaire et de l'amélioration du système actuel. En somme, le changement important n'émanera pas de l'amélioration ou de la consolidation des acquis mais d'une nouvelle vision qui se situera à l'extérieur du système.

En second lieu, parlons de la *globalisation*, principale caractéristique de ces philosophies. À l'égard du réductionnisme et de l'élimination de certaines variables que l'on retrouve dans les courants «spécificateurs», elles opposeront une volonté absolue de *globaliser*, de tenir compte de toutes les facettes de la vie. Ce qui signifiera, manifestement, la recherche de nouvelles formes éducatives qui dépassent le cadre trop restreint de l'institution scolaire actuelle.
On essaiera de sortir de l'école ou de l'institution traditionnelle pour *redéfinir* une globalité plus vaste. Cette redéfinition pourra prendre trois formes. La globalité peut être perçue comme une relation participante, une osmose entre l'esprit de l'homme et l'esprit de la nature. Les philosophies orientales vont contribuer de façon notoire à la genèse de *modèles spiritualistes*.

Autre approche concernant la globalité: la réinsertion de l'institution scolaire dans la société et dans l'environnement. Les modèles que nous qualifions de «praxiques» insisteront sur la vocation politique, sociale, culturelle et économique de l'éducation.

Enfin, la globalité pourra acquérir une forme systématique et relationnelle. Adieu!... découpage en matières, en années scolaires, en groupes d'âge. Bienvenue à l'interdisciplinarité, à la transdisciplinarité! Tel sera le lot des modèles systémiques. Par conséquent, nous parlerons de trois courants globalistes.

**La globalité systématique**
Il s'agit de briser les barrières entre les secteurs ou les contenus de la communication devenus des disciplines, des sciences. Dans ce cas-ci, les modèles s'orienteront, soit vers une forme d'interdisciplinarité, soit vers la «relationnalisation» d'un contenu.

**La globalité humaniste**
Il faut supprimer la distinction entre le matériel et le spirituel, entre l'homme et la nature, puisque la nature constitue un corps vivant dont le centre est l'esprit, c'est-à-dire une forme de conscience cosmique.

**La globalité sociocentrique**
L'objectif consiste à supprimer les barrières entre les utilisateurs de la communication, les intellectuels, et les «non-utilisateurs», les autres.
Les modèles s'orienteront vers les assises concrètes et quotidiennes de l'utilisation de la connaissance.
Une troisième caractéristique mérite d'être soulignée: *l'extroversion*. Les modèles globalistes sont nettement extrovertis. Ils refusent toute forme de réductionnisme, quel qu'il soit. Mais ce refus prendra une certaine coloration. En effet, les modèles globalistes sont «extrovertis», mais ils demeurent tout de même rattachés aux courants signalés précédemment.

Ainsi les *modèles humanistes* apprécient très peu les différentes formes de rigidité qui découlent du sociocentrisme et du systématisme. Dans cette mesure, ils sont parents avec les modèles humanistes institutionnels.

Il en est de même pour les nouveaux *modèles sociocentriques* qui n'acceptent pas la focalisation sur le «je» ou sur les contenus. Ils rejoignent par conséquent le mouvement sociocentrique.

Quant aux *modèles systématiques*, ils chercheront l'éclatement spatio-temporel, le décloisonnement de l'éducation. Cette volonté de faire des liens entre tous les niveaux, les empêchera de se fixer sur un sociocentrisme ou un humanisme; ils s'apparenteront ainsi aux modèles systématiques organisationnels.

**Le changement radical**

Voilà la quatrième caractéristique intéressante propre à ces modèles. *Le changement proposé est radical*. Mais cette radicalisation a une histoire qui s'explique par la parenté, dont nous avons parlé précédemment. Un modèle globaliste naît dans le sillon d'un courant spécifique. Sa critique s'élabore à l'intérieur d'un paradigme ou d'un «méta pattern» de la communication pédagogique. Puis, elle s'approche des limites, c'est-à-dire, des règles du jeu ou des fondements de ce paradigme, pour «basculer» dans une autre vision des choses et présider graduellement à la naissance d'un nouveau paradigme (un méta pattern de la communication pédagogique). C'est un changement radical «catastrophique»[15].

Telles sont, à notre avis, les principales caractéristiques des modèles globaux et les liens dynamiques qu'il entretiennent avec les modèles spécifiques.

Procédons, sans plus tarder, à la description de quelques modèles globalistes de l'éducation. Nous traiterons de:

***Globalité systématique***
L'éducation systémique (J. de Rosnay)
L'éducation expérientielle (E. Jantsch)
La pédagogie évolutionniste (R. Fivaz)

***Globalité humaniste***
Le transcendantalisme existentiel (W. Harman)

***Globalité sociocentrique***
La pédagogie de conscientisation (Freire)
La pédagogie adaptive (Toffler)
La pédagogie sociale de l'autodéveloppement (J. Grand'Maison)

***Éducation permanente***
Enfin, nous nous attarderons à l'éducation permanente, cette forme de globalité éducative que la coexistence dynamique de courants conflictuels caractérise.

**Notes et références bibliographiques**


1. Roszak, Th., *The Making of a Counter Culture*. New York, Doubleday, 1968.
2. Id., ibid., p. 5.
3. Id., ibid., p. 14.
4. Markely, A.W. (Project Director), *Changing Images of Man*. Menlo Park California, Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute, 1973.
5. Id., ibid., p. vi.
6. Id., ibid., p. VII. Cette dimension a aussi été mise en valeur notamment par M. McLuhan dans *War and Peace in the Global Village*, Alvin Toffler dans *Future Shock*, Le Club de Rome dans *Stratégies pour demain* etc.
7. Markley, A.W. (Project Director), *Changing Images of Man*. Menlo Park California, Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute, 1973, p. IX.
8. Barel Y., *Le rapport humain à la matière*. Grenoble, Université des Sciences Sociales, 1976, Tome I. Voir aussi de cet auteur *La reproduction sociale*, anthropos, 1973.
9. Id., *Le rapport humain à la matière*. Tome II, pp. 430 et 55.
10. Nous ne tenterons pas de résumer la réflexion de Barel sur ce sujet puisque son ouvrage fait plus de 600 pages!
11. Illich, Ivan, *Libérer l'avenir*. Paris, Seuil, 1971. L'édition originale fut publiée en 1969. Le chap. 9 s'intitule: L'école ou la vache sacrée.
12. Illich, Ivan, *Une société sans école*. Paris, Seuil, 1971. Édition originale en 1970 sous le titre de *Deschooling Society*.
13. Id., ibid., p. 13.
14. Pineau, Gaston, *Éducation ou aliénation permanente*. Paris, Dunod, 1978. Voir aussi Dauber, H., Verne, E., *L'école à perpétuité*. Paris, Seuil, 1977.
15. J. de Rosnay a une réflexion merveilleuse sur l'évolution qu'il conçoit comme la genèse de l'improbable.

# Chapitre 4
# La globalité systématique

Les modèles globalistes systématiques reposent sur une nouvelle vision de la société. Selon eux, la société traverse une période de transition. Des changements s'imposent pour assurer l'évolution de la société, de l'individu et de la nature, puisque nous rencontrons des problèmes importants en ce qui concerne l'organisation *globale* de la terre.

La solution à ces problèmes ne passe pas nécessairement et uniquement par l'humanisation de l'école, ni par la suppression des classes sociales ou l'utilisation d'une technologie de la communication pédagogique plus efficace.

La solution réside dans l'invention d'une nouvelle vision du monde et dans la concrétisation de cette image.

Les tenants de ces modèles perçoivent l'organisation scolaire actuelle comme dépassée, c'est-à-dire attachée à un mode industriel d'organisation sociale appelé à disparaître.

L'éducation doit être repensée, non pas à partir d'une grille industrielle, mais à partir d'une vision plus globale qui replace l'éducation dans l'évolution de la planète terre.

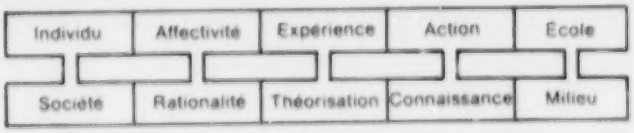
Les modèles globalistes essaient donc de dépasser l'approche industrielle de l'organisation scolaire, et c'est pour cette raison que ces modèles parlent de la fin de l'école traditionnelle.

De plus, ces modèles refusent d'être considérés comme humanistes, sociocentriques ou systématiques parce qu'ils croient ces approches trop réductrices.

Dans cette catégorie, on retrouve donc les modèles qui, d'une part, refusent de s'aligner comme systématiques, humanistes ou sociocentriques; et qui, d'autre part, prétendent à une vision globale des choses.

## Refus du réductionnisme

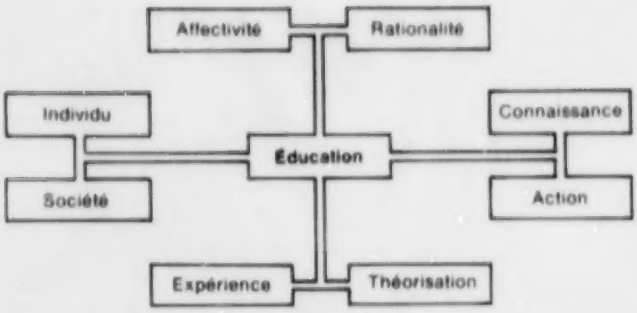
Dans cette perspective, l'individu revêt autant d'importance que la société; la société a autant d'importance que la personne. L'affectivité mérite autant d'attention que la rationalité, l'expérience autant que la théorisation, et ainsi de suite.




En somme, ces modèles refusent de privilégier un élément particulier ou une relation particulière.

## Plusieurs entrées possibles

D'où faut-il partir pour bâtir un modèle globaliste? Tous les éléments compris dans le schéma constituent des «entrées», des points de départ.




Cependant, l'entrée choisie devient le point de départ d'une démarche qui fera le tour de toutes les autres relations selon des modes qui ne sont pas nécessairement déterminés à l'avance.

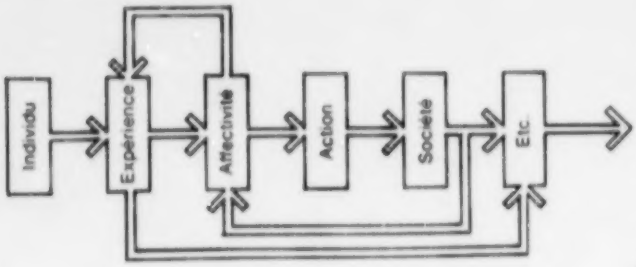
## La structure d'un modèle globaliste systémique

Dans cet esprit, un modèle globaliste va favoriser une dialectique entre différents éléments, c'est-à-dire, le passage itératif d'un élément à un autre dans une situation donnée.

Revenons au schéma précédent: la démarche éducative ne se limitera pas nécessairement à la relation entre l'individu et la société, pour passer ensuite à la relation affectivité/rationalité.

Au contraire, tous ces éléments sont reliés entre eux et le nombre de combinaisons suit une progression géométrique. Par exemple, 6 éléments donneront $6^6$ combinaisons, et des jeux de combinaisons constitueront l'éducation (jeux qui ne sont pas déterminés d'avance, et qui varient avec les circonstances et les situations).

«L'analyse» d'une situation pourra ainsi suivre un cheminement tel que:



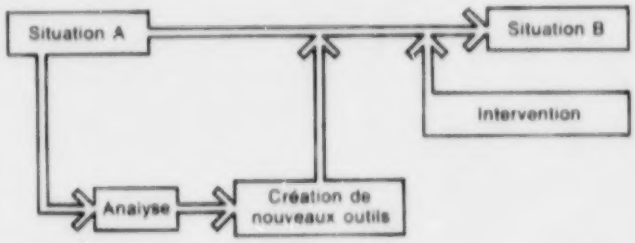

## Les caractéristiques propres à un modèle globaliste

Ce qui fait la spécificité d'un modèle globaliste, c'est qu'il récuse, au point de départ, le réductionnisme des autres modèles. Le modèle *globaliste* part du vécu, c'est-à-dire des *situations* qui constituent la trame de notre vie.

En quoi consiste alors l'éducation? Dans l'acquisition, par un individu qui fait partie d'un groupe et par un groupe, d'outils affectifs, intellectuels, psycho-moteurs, imaginatifs (et autres), outils qui permettent d'intervenir dans une situation et, par conséquent, dans la transformation et l'évolution de cette situation.

En somme, l'éducation est tout simplement une dimension de l'évolution du réel.

Éduquer, c'est favoriser l'émergence de nouveaux outils de transformation du réel vécu par nous tous.




Éduquer, c'est nous donner les moyens pour transformer le réel, c'est assurer notre évolution mutuelle. Éduquer, c'est interpréter et transformer la vie quotidienne. Éduquer, c'est vivre.

## L'école

Les modèles globalistes systémiques se fonderont sur une critique acerbe de l'école. Celle-ci apparaîtra, dans tous ces modèles, comme une forme de réductionnisme social, intellectuel, psychologique... L'école sera «condamnée» et sera qualifiée d'institution dépassée par l'évolution.

Tous les modèles globalistes systémiques suggéreront une déscolarisation et une recherche quant à de nouveaux moyens d'éducation qu'il faut insérer dans la vie quotidienne.

**L'éducation systémique dans une écosociété**

Joel de Rosnay présente, dans *le Macroscope*[1], une conception systémique de l'éducation. Celle-ci repose sur une nouvelle vision du monde et une nouvelle approche symbolisée par le macroscope.

Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette vision du monde. Pensons à l'évolution en biologie, à la cybernétique, à l'informatique. À cela s'ajoute les multiples découvertes scientifiques qui font «éclater notre vision étriquée et fragmentaire de la nature de la société». Nous redécouvrons son appartenance à la vie et à la matière.

Conscients de notre appartenance à la terre, nous avons aussi conscience du fonctionnement global de l'organisme social. Par exemple, une réduction de la production du pétrole iranien a des répercussions mondiales; la Chine envahit le Viet-Nam, et l'univers frissonne! Bref, des phénomènes locaux ayant, en apparence, une portée limitée créent un impact qui se répercute à l'échelle de la planète.

D'autre part, l'avenir inquiète de plus en plus les gens. L'impact technologique sur les industries et les emplois provoque des réactions à l'égard des changements trop rapides.

Bref, le couplage d'une vision plus globale et d'une perception de l'accélération suscite une critique très profonde de la société et l'émergence de nouvelles valeurs.

J. de Rosnay essaie de dégager un projet de société qui constitue une troisième voie entre le «capitalisme sauvage» et le «communisme bureaucratique».

«Pour construire un nouveau projet de société, il faut partir de l'homme avec l'homme, de l'homme avec la nature, et l'homme avec son avenir[2].»

Cette troisième voie, c'est «l'écosociété». Le préfixe «éco» veut symboliser, selon J. de Rosnay, la relation plus étroite entre l'économie et l'écologie, et mettre l'accent «sur les relations entre les hommes, et sur les relations entre les hommes et ce qu'ils appellent leur «maison», l'écosphère[3].»

Une économie d'équilibre caractérise l'écosociété. Elle veut mieux répondre «aux besoins humains, assurer le maintien et l'évolution du système social ainsi que la poursuite d'une véritable coopération avec la nature[4].»

Le modèle de société conviviale proposé par I. Illich est intéressant à plusieurs égards selon les dires de J. de Rosnay.

Au service de la personne intégrée à la société, l'écosociété est construite «du bas vers le haut». Elle est décentralisée, communautaire, participative. Cependant la gestion, la planification et la télécommunication y jouent un rôle important.

J. de Rosnay présente dans un tableau les valeurs sur lesquelles pourrait se fonder un nouveau projet de société[5]. En voici quelques-unes: participation, décentralisation, coopération, travail créatif, logique globale, pensée inventive, respect des autres, convivialité.

Le macroscope sera l'outil qui permettra de jeter un regard neuf sur la nature, la société et l'homme, et l'outil qui symbolisera l'approche systémique que caractérisent sa vision globale des problèmes et des systèmes ainsi que sa concentration sur les interactions entre les éléments.

En résumé, une nouvelle vision d'ensemble (l'approche systémique) favorise le dégagement de nouvelles valeurs et la scénarisation de l'éducation de demain[6].

**Les principes d'une éducation systémique**

L'enseignement traditionnel ne ménage pas les efforts afin de moderniser l'éducation, mais les méthodes et les techniques nouvelles n'offrent pas encore une vision *globale* fondée sur une approche systémique. J. de Rosnay affirmera ceci: «De nombreuses initiatives bouleversent déjà les méthodes traditionnelles. Mais, sans approche globale, les différentes tentatives de modernisation de l'enseignement restent peut-être vouées à l'échec[7].»

Ainsi, l'introduction de l'audio-visuel ou de l'ordinateur ne conduit pas nécessairement à une «révolution pédagogique». Il faut donc dépasser le stade des corrections sporadiques et se tourner vers une approche globale.

L'homme multidimensionnel sera le clef de voûte de l'éducation systémique, et les grandes dimensions seront: biologique (unité: l'organisme), intellectuelle et comportementale (unité: la personne), sociale et relationnelle (unité: le citoyen) et symbolique (unité: l'être)[8]. Quelle sera l'approche générale de la nouvelle éducation? L'approche systémique constituera la méthode générale à suivre[9].

Pratiquement, l'éducation systémique reposera sur cinq grands principes de base[10].

*L'approche en spirale*
L'approche traditionnelle est linéaire et séquentielle. Elle consiste à passer d'un point à un autre. Il faut lui substituer une démarche en forme de spirale qui permette d'effectuer des retours et des récupérations, et ce, à des niveaux supérieurs.

*Le multicontextuel*
L'étude d'un concept doit se faire en tenant compte des multiples contextes dans lesquels il peut baigner plutôt que de le polariser en une définition fixe.

*La complexité des systèmes*
L'utilisation de disciplines telles que la biologie ou l'économie permet de mettre en valeur la complexité et le dynamisme des systèmes.

*Les thèmes verticaux*
Les thèmes verticaux comme «la dérive des continents», «le sang et l'hémoglobine» ou «l'origine de la vie» favorisent l'intégration de plusieurs ensembles de connaissances de niveaux différents.

*La mise en relation*
Comprendre un fait en soi suppose l'établissement des relations qu'il possède avec d'autres faits.

**Les méthodes**
L'auto-instruction et la simulation, voilà pour ce qui est des deux méthodes de base relatives à cette nouvelle éducation. En premier lieu, il faut laisser l'étudiant «acquérir les faits à son rythme propre» en recourant aux «modules d'auto-instruction», aux programmes d'enseignement assisté par ordinateur, aux ensembles multi media. C'est *l'auto-instruction*. Seconde règle: l'interaction, secondée par la *simulation* (jeux, simulation sur ordinateur, etc.).
D'autres principes interviendront pour favoriser une ouverture sur le monde.

*L'apprentissage de la création*
«Il s'agit d'abord d'apprendre aux jeunes à créer, plutôt que de leur apprendre à recopier fidèlement ce qui a été créé par d'autres[11].»

*La liaison avec la vie*
Il faut aussi recréer les liens entre les connaissances acquises et le milieu. On renforce ainsi le sens de la responsabilité et de l'utilité sociale (par exemple: les stages).

*Enseigner pour mieux comprendre*
Un des moyens les plus sûrs d'acquérir une bonne connaissance sur un sujet consiste à l'enseigner!

**Les structures**
La structure de l'éducation systémique sera analogue à la structure d'une pyramide. «On entrerait par son sommet. Par ce qui est plus général, le plus commun à la formation élémentaire de chacun, le plus intuitif même. On définirait ainsi dans ses grandes lignes, la finalité de son propre enseignement, et l'on progresserait vers la base de la pyramide pour acquérir les connaissances essentielles. Enfin le savoir acquis serait réintégré dans l'action (ou dans la simulation de l'action)[12].»

**Les moyens**

*L'enseignement mutuel*
«Chaque individu est le nœud d'un réseau de communication et donc une source potentielle de savoir ou de savoir-faire[13].» L'enseignement mutuel sera donc favorisé par les petites communautés «*gérées par les utilisateurs eux-mêmes*»: groupes d'entreprises, associations, clubs culturels, et ainsi de suite.

*L'université sans murs*
Les personnes peuvent s'inscrire à l'université et suivre des cours ailleurs que dans le campus (par exemple: télévision par câble, magnétoscope, etc.).

*Le libre accès aux connaissances*
Il faudrait étendre le concept de «libre-service» à tout le matériel éducatif (c'est-à-dire les bibliothèques, les centres de ressources didactiques, les ordinateurs).

J. de Rosnay propose aussi d'utiliser, entre autres, les entreprises, les symposiums internationaux, les parcs éducatifs, les séminaires de formation, les universités du troisième âge.

Bref, l'éducation systémique devrait conduire à une nouvelle forme d'équilibre propre à une écosociété[14].

**L'éducation expérientielle** (Éric Jantsch)
Voici un modèle globaliste et complexe de l'éducation: celui d'Éric Jantsch.

Le livre qui nous semble le plus important chez cet auteur, s'intitule *Design for Evolution*[15] et porte sur l'acquisition et

l'utilisation de la connaissance à des fins humaines. Pour Jantsch, les modèles objectifs de la science (le «savoir-comment») s'inscrivent dans une hiérarchie sous les principes *régulateurs* (les politiques ou le «savoir-quoi») et, ultimement, sous les principes qui sous-tendent les processus: *la dynamique de l'évolution*.

Pour bien comprendre la dynamique de l'évolution, Jantsch croit qu'il est nécessaire de changer notre façon de voir les choses — le paradigme — et d'avoir recours à la théorie générale des systèmes.

Et si tous les *systèmes* (sociaux, physiques, biologiques, culturels, etc.) sont en évolution constante, quelle sera la fonction de la connaissance? Quel sera le rôle de l'éducation?

**L'éducation expérientielle**

E. Jantsch soutient que les systèmes cognitifs évoluent de la même manière que les systèmes humains, c'est-à-dire par feedback, et que les processus d'apprentissage et de conception sont les mêmes. Ce qui l'amène à parler d'une *évolution noétique*[16]: «Cela implique que des systèmes d'information et de connaissance suffisamment déséquilibrés sont en mesure de comporter une tendance interne évolutionniste vers de nouveaux régimes d'organisation noétique. Notre tâche consisterait alors surtout à gérer et à interpréter de telles formes d'auto-organisation noétique que nous pouvons retrouver d'ailleurs dans l'évolution des grands concepts en science et en philosophie.»

S'appuyant sur différents auteurs (Kuhn, Lazlo, Eccles, Prigogine), Jantsch en conclut que la connaissance est un aspect de l'évolution qui touche l'esprit humain.

L'organisation de la connaissance rationnelle peut être représentée par un triangle dont la tête est constituée par les valeurs, les niveaux intermédiaires par la planification normative et les technologies (physique, naturelle et sociale), et, à la base, les sciences physiques, biologiques et psychologiques.

Ce triangle de la connaissance rationnelle est caractérisé par l'interdisciplinarité, mode d'organisation centré sur la *coordination* des éléments d'un niveau, à partir du niveau supérieur. La *transdisciplinarité* étend cette forme d'organisation à tout le système.

Mais la rationnalité, décrite ci-devant, ne suffit pas à fonder la notion de conception qui suppose un spectre d'expériences humaines plus large.

Voici comment se représente «systématiquement» l'expérience et l'activité humaines.

E. Jantsch utilise alors le concept «d'organisation interexpérientielle»: la coordination dynamique des éléments de l'expérience humaine d'un niveau donné, à partir du niveau supérieur immédiat. Ce concept correspond à: la créativité, la conceptualisation scientifique, l'art... «L'organisation transexpérientielle», analogue à la transdisciplinarité, signifie la coordination de tous les éléments et de tous les niveaux (par exemple: la technologie).

En quoi consisteront alors les buts de l'éducation?
L'enrichissement et «l'efficacité» de l'expérience humaine chez le concepteur; autrement dit, la croissance et la focalisation de la conscience du concepteur.
L'amélioration de la capacité du concepteur à organiser son expérience totale vers une fin, en utilisant des modes interexperientiels et transexpérientiels de recherche[17].

Cela implique, par conséquent, une attitude dynamique qui tend vers l'expérience, une orientation vers une fin et surtout vers la conception puisqu'il s'agit de préparer les étudiants à bien s'adapter à des situations qu'on peut difficilement prévoir actuellement.

L'éducation comportera trois grandes structures axées sur la notion *de conception*:
*la conception de relations humaines*: l'expérience humaine en relation avec le monde environnant;
*la conception d'instruments*: l'organisation du monde (milieux naturel, physique, social, etc.);
*la conception d'institutions*: l'organisation culturelle des systèmes sociaux.

*La conception des relations humaines*
Cette partie de l'éducation concerne les relations de l'homme avec les réalités physique, sociale et spirituelle. On y traite autant de communication, de créativité que de méthodes scientifiques. Les sujets qu'on y «enseigne» portent sur les aspects dynamiques et intégrateurs des relations humaines avec le monde. Ils peuvent comprendre:

- la biologie;
- la psychologie et la psychanalyse;
- la théorie de la créativité;
- les principes des écosystèmes;

- l'anthropologie culturelle;
- la théorie de la communication et la cybernétique;
- les autres formes de communication (parapsychologie, et autres);
  et ainsi de suite[18].

*La conception d'instruments humains*
Le thème central: l'organisation des gens avec leurs technologies, leurs systèmes de communication, leurs ambitions, leurs attentes, leurs buts, et le reste. L'éducation pourrait comprendre les sujets suivants:
- les processus d'innovation;
- la planification créatrice;
- les sciences politiques;
- l'approche systémique de la planification;
- la prospective;
- les indicateurs sociaux;
- les théories de la décision;
  et ainsi de suite[19].

*La conception d'institutions humaines*
L'apprentissage, à ce niveau-ci, est centré sur une meilleure compréhension de l'évolution des valeurs. La notion fondamentale: la méthode axiologique, c'est-à-dire la recherche systématique sur la nature des valeurs des différentes institutions sous-jacentes aux comportements, et l'exploration de leurs implications.

En laboratoire, des étudiants font du travail pratique de conception de systèmes liant la phénoménologie du comportement des systèmes à leur morphologie spatio-temporelle.

Voici quelques sujets reliés à ce thème:
- l'anthropologie des sociétés industrielles;
- la dynamique des valeurs;
- l'éthique;
- la théorie générale des systèmes;
- les théories de l'évolution (cosmologique, physique, biologique, sociale, noétique, etc);
- les religions et les idéologies;
- les théories de l'esprit;
  et ainsi de suite[20].

Voilà donc comment se présentent les trois niveaux de l'éducation supérieure. Ils sont reliés entre eux par des circuits de rétroinformation dans une cybernétique globale qui est à la fois culturelle, sociale et humaine. Cependant, les processus d'apprentissage interexpérientiel ne peuvent être l'objet d'un enseignement traditionnel. E. Jantsch conclura en ces termes: «Les processus d'apprentissage à l'école et dans la vraie vie doivent devenir identiques pour faire partie de l'expérience humaine. Que la forme instrumentale sous laquelle cela sera réalisé s'appelle une école, une université ou quelque chose d'autre, c'est vraiment secondaire.»

## Notes et références bibliographiques

1. De Rosnay, Joel, *Le Macroscope. Vers une vision globale*. Paris, éd. du Seuil, 1975.
2. Id., ibid., p. 252.
3. Id., ibid., p. 271.
4. Id., ibid., p. 272.
5. Id., ibid., p. 251.
6. J. de Rosnay écrira: «Il s'agit d'introduire les notions de «système» et «d'approche systémique» bases de la nouvelle culture: celle de «l'honnête homme» du XXIe siècle.» Op. cit., p. 23.
7. De Rosnay, Joel, *Le Macroscope. Vers une vision globale*. Paris, éd. du Seuil, 1975, p. 255. L'auteur dira plus loin, à la page 257: «Il est clair que les nouveaux moyens pédagogiques s'inscrivent, en fait, dans la ligne directe du cours *ex cathedra*, dont ils ne sont, le plus souvent, que la transposition technologique.»
8. Id., ibid., pp. 258-259.
9. J. de Rosnay donne les dix commandements de l'approche systémique (pp. 122-128). Nous ne les reproduisons pas ici puisque le lecteur non familier avec la recherche générale sur les systèmes n'y verra que des mots. Ces règles sont, cependant, très importantes et méritent d'être méditées attentivement.
10. De Rosnay, Joel, *Le Macroscope. Vers une vision globale*. Paris, éd. du Seuil, 1975, pp. 260-261.
11. Id., ibid., p. 263.
12. Id., ibid., p. 265. Voir la parenté de ce modèle avec celui d'E. Jantsch dont nous parlerons plus loin.
13. Id., ibid., p. 265.
14. Id., ibid., p. 243.
15. Jantsch, Eric, *Design for Evolution*. New York, Braziller, 1975, p. 228.
16. Id., ibid., p. 228.
17. Id., ibid., p. 228.
18. Id., ibid., p. 238.
19. Id., ibid., p. 239.
20. Id., ibid., p. 241.

# Chapitre 5
# La globalité humaniste

**Le transcendantalisme existentiel** (W. Harman)

Un problème se présente à nous lorsque vient le temps d'analyser un modèle pédagogique qui en est à ses premières définitions. Il faut vraiment tenter de le situer par rapport au paradigme[1] sociétal qui est beaucoup plus global. C'est dans cet esprit que nous allons nous attarder au paradigme sociétal, particulièrement à deux de ses dimensions.

1. Changement des valeurs et concepts.
2. Changement de la conception de la science.

Ces deux dimensions constituent, à nos yeux, les fondements des changements à apporter à l'éducation.

**Le changement des valeurs**

Willis W. Harman est sans doute celui qui a contribué le plus à populariser l'idée d'un nouveau paradigme. Pour ce chercheur, nous sommes dans une phase de transition vers une révolution socio-culturelle. Nous laisserons derrière nous le paradigme de l'état industriel dont les caractéristiques sont les suivantes :

- développement et application d'une méthode scientifique; mariage du progrès scientifique et du progrès technologique;
- industrialisation en ce qui a trait à l'organisation et à la division du travail;
- société de consommation; croyance dans le progrès matériel illimité;
- recherche du contrôle humain sur la nature; théorie positiviste de la connaissance;
- individualisme; société conçue comme un agrégat d'individu qui sont à la poursuite d'intérêts personnels[2].

Évidemment, l'idée d'un paradigme spiritualiste n'est pas nouvelle, et W. Harman se plaît à répéter que Aldous Huxley avait déjà décrit, en 1945, une *Philosophie Éternelle*[3] qui correspond au nouveau paradigme, successeur du positivisme.

A. Huxley donnait la définition suivante de la Philosophie Éternelle[4] : «l'expression a été forgée par Leibniz; mais la chose – la métaphysique qui reconnaît une Réalité divine substantielle au monde des choses, des vies et des esprits; la psychologie qui découvre dans l'âme quelque chose de semblable ou d'identique à la Réalité divine; l'éthique qui place la fin ultime de l'homme dans la connaissance du Principe immanent et le transcendant de tout être – la chose, elle, est immémoriale et universelle. On peut trouver des embryons de la «Philosophie Éternelle» dans les légendes traditionnelles des peuples primitifs un peu partout dans le monde et dans ses formes pleinement développées, elle a

sa place dans chacune des grandes religions. Une version de ce Plus Grand Facteur Commun a toutes les théologies antérieures a été pour la première fois couchée par écrit il y a plus de vingt-cinq siècles et depuis lors le thème inépuisable a été traité à maintes reprises, du point de vue de chaque tradition religieuse et dans toutes les langues principales d'Asie et d'Europe.» Cette première citation a le mérite de situer d'emblée le contexte, le «sentiment» du nouveau paradigme. W. Harman dira ceci: «Ainsi le nouveau paradigme assume une forme d'ordre spirituel transcendant, perceptible dans l'expérience humaine qui fonde l'évaluation des choix des valeurs. Ultimement, la réalité est une. La vie a un sens téléologique et l'évolution a une direction ou une finalité[5].»

A partir de cela, W. Harman formule trois remarques importantes qui nous permettent de percevoir clairement la spécificité de cette approche.

1 La proposition essentielle de la «philosophie Eternelle» est d'ordre expérimental. L'homme peut atteindre une conscience cosmique et avoir une connaissance d'une réalité sous-jacente au monde phénoménal (raison Divine, Brahma, etc.). «Dans cette optique, le développement et la création d'un homme et sa participation au processus d'évolution sont considérés comme régis en dernier ressort par un centre suprême (Atman, le Soi des écrits védantiques, la Sur-Âme)[6].»

2 Les hypothèses de base de la Science positiviste ont le même rapport avec la Philosophie Éternelle que la mécanique newtonnienne avec la physique de la relativité. Elles constituent une partie d'une théorie plus générale et plus globale. Il ne faut donc pas y voir une contradiction, ou même une opposition, mais bien une complémentarité.

3 La «Philosophie Eternelle» — si le concept a un sens — ne date pas des années soixante; ce qui est remarquable, c'est la généralisation de cette métaphysique dans la contre-culture. Auparavant limitée aux écrits de *certains* philosophes (Transcendantalisme d'Emerson, l'Évolution créatrice de Bergson, la théorie de William James), la philosophie est maintenant «vulgarisée». Tous suivent des cours sur des philosophies orientales, s..r le bouddhisme Zen, le Tas, la méditation transcendantale, et ainsi de suite. Voilà donc une première constatation: le modèle se situe dans une perspective métaphysique.

Quelle est l'image de l'homme sous-jacente à cette approche? Elle correspond sensiblement à la description qu'en fait E. Drews[7]:

Vision cosmique du monde.
A la recherche du sens de l'univers.
Morale «rationnelle» et universelle.
Valorise l'amour, la vérité, la beauté, la justice.
Cherche à atteindre un état transcendantal.

En résumé, l'homme est caractérisé par les pouvoirs de sa conscience. Cette conscience, dont nous ignorons la quasi-totalité des pouvoirs, peut notamment s'élever à un niveau transcendantal, et on tient ce niveau pour supérieur. L'homme est vraiment *homme* lorsque sa conscience prend cette dimension cosmique et transcendantale.

**Une nouvelle vision de la connaissance humaine**

W. Harman a caractérisé cette nouvelle vision de la connaissance humaine. En voici les éléments principaux[8]:

1 La connaissance sera inclusive et non plus exclusive. Les distinctions entre science, religion et humanisme s'atténueront. On accordera autant d'importance à l'expérience subjective qu'à l'expérience objective.
2 La science sera éclectique dans ses méthodes et dans sa définition de la science. L'expérience contrôlée ne sera plus le seul moyen pour atteindre la vérité. On cherchera la complémentarité, les relations; les réductionnismes perdront leur valeur intrinsèque.
3 Le nouveau paradigme de la connaissance sera ouvert à toute tentative de systématisation de l'expérience subjective.
4 La science ne se fondera plus sur la dichotomie observateur/observé ou enquêteur/sujet. On tentera plutôt de favoriser la confiance dans la collaboration et dans la recherche commune.
5 La science ne recherchera plus la neutralité objective et s'affirmera comme morale et rattachée à la vie humaine.
6 La science tentera la réconciliation des dichotomies telles que liberté—déterminisme, matérialisme—transcendantalisme, science—religion.
7 Le nouveau paradigme tiendra compte des niveaux de conscience ainsi que des concepts et métaphores appropriés.
8 Le nouveau paradigme favorisera une vision totale d'expériences diverses telles que: créativité, intuition, mysticisme, expériences-religieuses, phénomènes psychiques.

**Caractéristiques du nouveau paradigme**

Replaçons maintenant ces deux aspects — science et métaphysique — dans le paradigme. Nous retiendrons les caractéristiques suivantes:

- Complémentarité des expériences physique et spirituelle; considération de toute «explication» comme étant uniquement métaphorique; utilisation de différents niveaux non contradictoires afin d'expliquer les réalités physique, biologique, mentale et spirituelle.
- Conception téléologique de la vie et de l'évolution; la réalité ultime perçue comme unitaire et transcendantale.
- La découverte des valeurs fondamentales se fait dans l'expérience intérieure de la hiérarchie des «niveaux de conscience»; possibilité d'influences supraconscientes et subconscientes.
- Les buts de la vie: participation consciente dans la croissance individuelle et dans le processus de l'évolution; développement de l'individu à l'intérieur de la communauté; intégration du travail, du jeu et de la croissance.
- Les buts de la société: favoriser le développement des potentialités transcendantes et émergentes de l'individu, tel est l'objectif fondamental de la croissance économique, du développement technologique, du «design» des environnements et des modalités de travail, des structures de pouvoir et des institutions sociales.
- Nouveau naturalisme, nouveau totalisme, nouvel immanentisme (V. Ferkiss).
- La redécouverte du supranaturel (P.L. Berger).
- La contre-culture est essentiellement une exploration des politiques de la conscience (T. Roszak)[9].

**Conception de l'éducation**

W. Harman parle du type de société décrite par Eric Fromm *(Espoir et Révolution)*, J.K. Galbraith (Nouvel État Industriel) et Harrington (The *Accidental Century*), et en conclut: «Son éducation, tel l'idéal grec décrit par Jeager dans *Paidea* mettrait très fortement l'accent sur la *quête du Centre Divin*[10].»

Nous croyons que cette citation illustre bien l'esprit du nouveau paradigme: *la recherche de l'Éternel*. L'éducation aura donc comme but de faciliter cette recherche de l'Absolu. W. Harman propose une «technologie modificatrice de la personne» qui faciliterait cette quête de l'Absolu en assurant le développement des multiples facettes de la conscience.

Voilà, brièvement, ce que pourrait être l'éducation. Au service de l'individu, elle lui permet d'effectuer un cheminement intérieur. Elle lui permet de sortir de sa coquille.

Envisagée sous un autre angle, l'éducation consisterait, dans le passage vers une forme supérieure de connaissance. W. Harman se réfère aux témoignages de plusieurs auteurs qui ont écrit sur l'unidimensionnalité de notre perception quotidienne des choses, et notamment à Koestler.

Arthur Koestler, dans *The Invisible Writing*, décrit les trois stades de la connaissance:

- Premier niveau: perception sensorielle
- Deuxième niveau: monde conceptuel
- Troisième niveau: monde extra-conceptuel (occulte)

Pour Koestler, chaque niveau «explique» le précédent. Par exemple, le deuxième ordre comble les vides du premier et donne un sens à la disparité absurde du monde sensible. Il en est de même pour le troisième qui démontre que les limites spatio-temporelles du soi ne sont que pure illusion.

Nous retrouvons des affirmations similaires chez Maître Eckhart, Aldous Huxley et chez Platon, dans l'hindouisme et dans le Zen.

Enfin, W. Harman reprendra la pensée de Bucke en ce qui a trait à la conscience cosmique: niveau supérieur de la conscience. Cette perception de la vie et de l'ordre de l'univers s'accompagne d'une illumination intellectuelle, d'une exaltation morale et d'un sentiment de joie indescriptible. Cela s'appelle le sens de l'immortalité ou la conscience de la vie éternelle[11].

### L'activité éducative

W. Harman conçoit les activités éducatives comme une technologie du changement de la personne en fonction d'une philosophie du transcendantalisme existentielle. Voici quelques éléments de cette technologie et ses résultats.

| Éléments de la technologie | Résultats |
|---|---|
| Méditation<br>Yoga<br>Stupéfiants psychédéliques<br>Hypnose, autohypnose | Conscience des dimensions spirituelles du moi transcendantal. |
| Conscience sensorielle | Accès aux sensations, émotions et beauté. |
| Exercices d'autocorjscience<br>Thérapies de groupe | Sensibilité à l'honnêteté, à l'ouverture... aux rapports humains. |
| «Sensitivity training»<br>Groupes de formation<br>Thérapie du type «Gestalt» | Réponse spontanée à l'expérience, à l'expression de soi, à l'autonomie individuelle, à la liberté émotionnelle. |
| Psychodrame | Libération des sentiments de culpabilité et de crainte enracinés dans les expériences religieuses. |
| Nouveau théâtre<br>Presse «underground»<br>Radicalisation des confrontations | Répression du moi par les institutions sociales. |

### Organisation des activités éducatives

L'organisation sera évidemment centrée sur l'étudiant. Son principal rôle consistera à favoriser le développement de l'individu puisque l'agent principal de l'éducation sera l'étudiant. Lui seul déterminera le cheminement pédagogique désiré. Il choisira les cours qui, à son avis, seront les plus aptes à l'aider dans son développement personnel. Il évaluera personnellement son progrès et jugera des correctifs à apporter.

Quel sera le rôle du professeur? Il servira de personne-ressource. Il pourra aider l'étudiant, quelle que soit la nature de la demande: cognitive ou affective.

Bref, la souplesse et la multiplicité des services offerts à l'étudiant caractérisent l'organisation.

### Notes et références bibliographiques

1. W. Harman entend par paradigme «la structure fondamentale de la perception, de la pensée et de l'action associée à une vision particulière de la réalité». Voir «Key Choices of the Next Two Decades», *Fields Within Fields... Within Fields*, Vol. 5, no 1, 1972, p. 82.
2. Harman, W., «Key Choices of the Next Two Decades», *Fields Within Fields... Within Fields*, Vol. 5, no 1, 1972, p. 84.
3. Huxley, Aldous, *The Perennial Philosophy*, New York, Harper & Brothers, 1945.
4. Huxley, A., cité par Willis Harman dans «La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école», dans *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*, Paris, OCDE, 1972, p. 200.
5. Harman, W., «Key Choices of the Next Two Decades», *Fields Within Fields... Within Fields*, Vol. 5, no 1, 1972, pp. 85-86.
6. Harman, W., «La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école», dans *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*, Paris, OCDE, 1972, p. 201.
7. Drews, E.M., *Policy Implications of Hierarchy of Value*, Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute, 1970, p. 50. Drews réfère à des descriptions équivalentes effectuées par:
   - Loevinger: «Integrated»
   - Graves: Being-motivated
   - Kohlberg: «Post-conventional», étape 6
   - Arnold: «Gifted Generalist»
   - Mumford: «World Man»
   - De Chardin: L'homme universel
   - Huxley: L'homme complet
   - Socrates: Arete
   - Bucke: Conscience cosmique
   - Polanyi: Personne supérieure
8. Harman, W., "The Coming Transformation in Our View of Knowledge", *The Futurist*, June 1974, p. 128.
9. Harman, W., "Key Choices of the Next Two Decades", *Fields Within Fields... Within Fields*, Vol. 5, no 1, 1972, p. 86.
10. Harman, W., «La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école», dans *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*, Paris, OCDE, 1972, p. 202.
11. Bucke, M., *Cosmic Consciousness*, New York, Dutton, 1905, p. 2. Cité par W. Harman, in "Old Wine in New Wineskins" in J.F.T. Bugental (Ed.), *Challenges of Humanistic Psychology*, New-York, McGraw-Hill, 1967, p. 202.

# Chapitre 6
# La globalité sociocentrique

## Une éducation de la décision et de la responsabilité sociopolitique

Paulo Freire est un praticien de l'éducation et un auteur qui a popularisé la notion de pédagogie de conscientisation.

P. Freire constate que «l'homme du peuple est écrasé, diminué et accommodé, changé en spectateur, dirigé par le pouvoir des mythes créés pour lui, par des forces sociales toutes puissantes[1]». Faisant une étude de la société brésilienne de l'époque, il la qualifie de société fermée où le peuple est aliéné, réduit au silence, incapable de prendre de décisions, où l'homme est domestiqué et n'a plus de sens critique[2]. Puis vient le temps du changement, le temps de l'ouverture de la société, le temps de la «démocratisation fondamentale». Mais la participation du peuple a été repoussée «au nom de la liberté menacée», au nom de la «démocratie suis generis». «La santé pour cette étrange démocratie réside dans le silence du peuple et dans son inertie, dans le «société fermée» et dans l'immobilisme[3]». Alors que la démocratie est dans le peuple. Aider le peuple à s'insérer dans l'évolution d'une manière critique au moyen de l'éducation, tel est le problème qui se présente à Paulo Freire.

P. Freire proposait ceci comme réponse: l'emploi d'une méthode active, fondée sur le dialogue, la critique et la formation du jugement; la modification du contenu des programmes éducatifs; l'usage de techniques telles que la «réduction» et le «codage[4]».

Le premier élément de la méthode: le dialogue, une relation horizontale entre les gens. C'est lui seul qui favorise la communication, contrairement à l'antidialogue où l'un des pôles domine l'autre, ce qui crée des êtres passifs.

Freire poursuit: «Nous avions besoin d'une pédagogie de la communication pour vaincre l'antidialogue, privé d'amour et de jugement critique. Il y a plus: celui qui dialogue s'adresse à quelqu'un pour échanger avec lui quelque chose. C'est ce quelque chose qui devait être le nouveau contenu des programmes de notre éducation[5]».

S'inspirant fortement de K. Jaspers[6], il traite le dialogue comme une relation de sympathie où dominent l'amour, l'espérance, la foi, la confiance et le jugement critique. La communication portera sur le «concept anthropologique de culture[7]». Signalons quelques aspects de ce concept:
«Le rôle actif de l'homme vis-à-vis de son milieu concret, et comme partie intégrante de ce milieu; le rôle de médiatrice que joue la nature dans les relations et la communication

entre les hommes, la dimension humaniste de la culture, la culture présentée comme une acquisition systématique de l'expérience humaine, comme une assimilation, et donc critique et créatrice; l'homme présent au monde et participant à ce monde; sa vocation à devenir sujet au lieu de rester simple objet[8]».

L'analphabète peut alors se mettre au travail pour modifier ses attitudes antérieures et se découvrir, par son jugement critique, comme un artisan de ce monde de culture.

La troisième caractéristique de cette pédagogie de la conscientisation: la réducation et le codage. Il fallait en effet réduire la notion de culture à ses traits essentiels, puis élaborer onze tableaux *codés* de situations vécues. Les groupes à qui l'on présentait ces situations effectuaient un décodage qui les amenait à comprendre les multiples facettes de la culture.

Les débats s'engageaient alors sur les caractéristiques contenues dans les tableaux. Les participants apportent des réponses diverses et reconstituent le tableau tout en créant un circuit entre eux. Ce circuit était d'autant plus dynamique que l'information correspondait bien aux réalités concrètes de la vie de chacun. Le travailleur est donc l'agent de son apprentissage. C'est une « autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement[9]».

L'homme devient l'objet de son éducation et le processus même de l'apprentissage devient le contenu de cet apprentissage. Le rôle de l'éducateur consiste à dialoguer en prenant des cas *concrets* et à proposer des instruments avec lesquels l'individu se forme[10].

Voilà comment P. Freire concilie humanisation, dialogue, respect, démocratie et éducation. Voilà comment l'éducation devient une «pratica da liberdale».

## Une pédagogie sociale d'autodéveloppement

Jacques Grand'Maison veut participer à une «clameur universelle» contre l'école et sa non-pertinence sociale. «Les structures d'éducation, malgré tous les efforts, continuent d'être une sorte de lieu féodal dans une cité profondément agitée par des courants et des contre-courants sociaux, culturels, économiques, politiques et idéologiques. L'éducation s'est industrialisée, tout en restant un monde en soi, enroulé sur lui-même[11]».

### Le refus du réductionnisme

Jacques Grand'Maison constate que l'école souffre de réductionnisme. On tente de réduire l'école à l'un de ces sept modèles[12].

*L'école technobureaucratique*. L'appareil administratif local et gouvernemental prend le pas sur le reste.

*L'école néo-corporatiste*. L'école définie à partir du professionnalisme et du syndicalisme: un contre-pouvoir dans le jeu technobureaucratique.

*L'école, courroie de la machine économique*. L'école au service de la société capitaliste et des pouvoirs économiques dominants.

*L'école, instrument politico-idéologique*. Un haut lieu de critique idéologique mais un instrument des forces idéologiques de gauche et de droite.

*L'école communarde*. Le vivre et le sentir, on fait ce qu'on aime.

*L'école, centre intégrateur des apprentissages*. Dans la foulée de la révolution technologique, on met l'accent sur les processus techniques, l'invention rationnelle.

*L'école communautaire*. Un retour aux communautés de base qui cache un néo-conservatisme (l'école privée, l'attrait de la campagne, l'artisanat, les vieilles religions, etc.).

### Une pédagogie sociale d'autodéveloppement.

Derrière cette typologie se cache, selon l'auteur, des prises de position. Elles correspondent à des approches, à savoir: l'approche personnaliste, l'approche utilitariste, l'approche idéologique critique, l'approche politique, l'approche administrative, l'approche pédagogique. Face à ces différentes idéologies, J. Grand'Maison prétend que l'école doit réinventer sa base humaine et sociale.

J. Grand'Maison refuse donc ces réductionnismes et propose une approche plus globale: «Définir une pédagogie sociale d'autodéveloppement concerne éminemment l'école actuelle, mais aussi toutes les autres institutions et l'ensemble de la société.

«En nous orientant dans une telle voie, nous respectons la responsabilité pédagogique fondamentale de l'école, tout en la situant dans la tâche majeure de réinventer une base sociale plus cohérente, plus dynamique, plus accordée à une culture, à une économie et à une politique d'autodéveloppement. Nous viserons donc une pédagogie susceptible d'être expérimentée dans les principales institutions d'un milieu social pour une promotion collective mieux orchestrée et mieux finalisée[13]». Cette discussion doit cependant déboucher sur des stratégies concrètes.

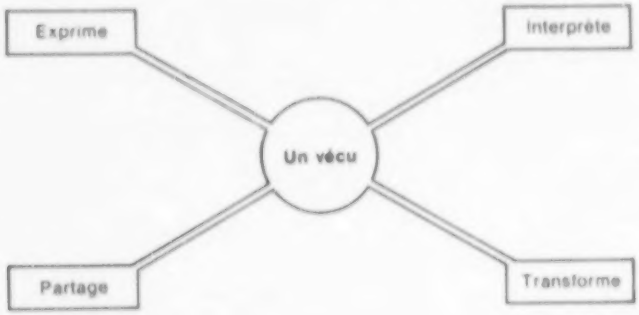
### Une stratégie pédagogique

La stratégie pédagogique de ce modèle aura trois principales caractéristiques.

Il faut tout d'abord une *stratégie pédagogique commune* qui

soustende l'utilisation des moyens. Cette pédagogie servira d'axe d'intégration à la multiplicité des sous-systèmes, des catégories d'acteurs, des rationalités (administratives, culturelles, techniques, sociales) et des idéologies. Cette stratégie devrait susciter un consensus minimal.

Une pédagogie réussit quand elle devient *une praxis sociale d'autodéveloppement*, c'est-à-dire quand elle est centrée sur le vécu: «Une praxis sociale, c'est un vécu original qui a trouvé ses formes d'expression, de compréhension critique, de solidarité et d'action transformatrice. La démarche pédagogique peut commencer par l'une ou l'autre de ces dynamiques. Mais il n'y a de vraie praxis sociale que lorsque celles-ci entrent en rapport synergétique les unes avec les autres[14].»
Une praxis sociale, c'est donc la synergie de l'interprétation, de la transformation, de l'expression et du partage du vécu.




*Une pédagogie sociale d'autodéveloppement*, c'est la recomposition des actes fondamentaux de l'éducation dans les principaux apprentissages de base.

La pédagogie doit établir «une première synergie des actes humains fondamentaux, là où on apprend à dire, à juger, à partager et à transformer l'expérience quotidienne[15]».

L'auteur part d'un exemple: la langue. Celle-ci reflète le milieu dans lequel nous vivons. On ne peut donc détacher la langue des situations réelles dans lesquelles on l'utilise. De plus, n'oublions pas que la langue reflète les dimensions économiques, politiques et culturelles du milieu ambiant. Par conséquent, apprendre une langue à l'école en oubliant le milieu vécu devient purement stérile et insensé.

La stratégie est fondée sur une grille qui doit soutenir les apprentissages de base et que Grand'Maison appelle *la grille pédagogique des actes fondamentaux de l'éducation*. Cette grille pédagogique est directement reliée à l'expérience quotidienne.

Voici, en résumé, le sens des catégories utilisées dans cette grille.

*Le savoir-faire*
Supprimer la dichotomie entre le travail manuel et le travail intellectuel.

*Le savoir-penser*
Récupérer la philosophie, l'éducation du jugement (un jugement autonome, libre et résolu). Apprendre à penser par soi-même.

*Le savoir-vivre*
La carte démocratique requiert des apprentissages soutenus et une éducation très exigeante de la liberté responsable. Dans l'art de vivre, l'homme et la société doivent sans cesse renouveler les rapports dialectiques entre les libertés et les nécessités pour tous. La liberté humaine a besoin de ce vis-à-vis concret, que sont les nécessités vitales, pour vivre dans le réel avec ses limites inévitables.

*Le savoir-partager*
Dépasser les intérêts individuels pour accéder à ceux de la communauté.

*Le savoir-dire*
Plonger le savoir-dire dans le vécu, le réfléchi, l'amour et la lutte.

**L'organisation pédagogique**
La stratégie doit maintenant s'incarner dans le concret. Mais il ne faut pas oublier que l'école est inséparable de l'individu, du groupe et du milieu. En fait, les outils viendront de la vie sociale elle-même. Ainsi la pédagogie empruntera beaucoup au milieu et deviendra par le fait même beaucoup plus naturelle, plus proche de tous. La pédagogie aidera à saisir l'expérience en situation, la vie réelle. La pédagogie, somme toute, doit être capable «d'assumer les changements cultu-

reis, sociaux, économiques et politiques de la société réelle et de ses milieux de vie[16]».
L'auteur propose un cheminement de base, en admettant qu'il y en a bien d'autres[17].
Il faut travailler sur les réseaux quotidiens de relations (support systems) d'un individu avec son milieu. Cet ensemble de relations s'articule sur trois plans:

1 «les expériences spontanées,
les réseaux de personnes en relations,
les réseaux de lieux et moments privilégiés,
les réseaux d'activités et de centres d'intérêts,
2 «les expériences structurées,
les réseaux d'appartenance (organismes, institutions),
les réseaux de pouvoir et de leadership,
les réseaux de techniques utilisées,
3 «les expériences signifiées (symboles, fins, idéologies),
les réseaux de mots et d'expressions clés,
les réseaux de signes quotidiens,
les réseaux de tendances (valeurs, idéologies, politiques)[18]».

En travaillant sur ces réseaux, l'étudiant et le professeur posséderont une meilleure connaissance du milieu et une maîtrise de l'environnement.

**Une pédagogie synergique centrée sur le module**

En résumé, l'éducation est une façon synergique et globale de traiter l'expérience quotidienne ou les situations dans lesquelles nous vivons. Il faut refaire la base sociale à partir d'une pédagogie sociale d'autodeveloppement qui soit commune aux principales institutions d'un milieu. La pédagogie doit féconder les «noyaux primaires de relations».
Cela se fera en effectuant un travail systématique qui regroupera les «forces libératrices» d'un milieu à l'intérieur d'un module. C'est-à-dire «un groupe humain organisé dans un champ d'activités circonscrit et relativement homogènes, malgré la diversité des tâches et des partenaires[19]».

Le module n'est pas une pure communauté centrée uniquement sur les personnes, ni un groupe d'action ni un groupe de tâches. Un module est un «lieu quotidien d'action, de réflexion et de solidarité, organisées et finalisées, dans un champ social et institutionnel déterminé[20]». Le module est un cadre de vie.

## L'approche superindustrielle

**Globalité et temporalité**

Toffler nous présente dans *Le Choc du Futur*, ainsi que dans *Learning for Tomorrow*[21], une réflexion sur l'éducation qui est, au demeurant, fort intéressante. D'une part, elle s'inscrit dans un refus évident des structures éducatives actuelles[22]. D'autre part, elle s'oriente sur l'insertion profonde du futur comme axe fondamental de l'éducation[23]. Enfin, le futur est traité comme un concept socio-culturel.

En effet, non seulement le futur est-il un point de départ pour ce qui est du changement de l'individu, mais il devient sa motivation profonde, la vision de l'avenir qui oriente ses études. Mais il est aussi le symbole des aspirations profondes des luttes des minorités et des femmes qui voient leur avenir bouché[24].

De plus, le futur ne peut que susciter une révision des conventions disciplinaires actuelles et une nouvelle organisation de la connaissance[25] en fonction de tous les changements introduits dans le monde contemporain.

Ainsi, le futur touche tous ceux qui apprennent et modifie toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La méthodologie éducationnelle fait place aux jeux, aux simulations, au théâtre, et ainsi de suite.

Enfin, le futur a une valeur morale et sociale-morale puisqu'il faut parler de futurs désirables[26]. Sociale, puisque le futur compte politiquement et socialement. A. Toffler écrira ceci au nom des collaborateurs du livre *Learning for Tomorrow*, «Plus profondément, nous croyons que l'introduction du futur dans l'apprentissage est nécessairement relié aux courants profonds, voire révolutionnaires, de changement du monde contemporain: le combat pour l'émancipation de la femme, la bataille pour l'égalité raciale, la lutte des jeunes pour une reconnaissance dans un système qui les élimine des centres décisionnels et les retient «au frigo» (et à l'extérieur du marché du travail) pour des périodes de plus en plus longues. Dans cette perspective, il est évident qu'une bataille sociale importante de la prochaine décade supposera la reformulation du sens du travail; le futur ne peut être conçu comme la simple prolongation des formes de travail qui brutalisent la grande majorité des êtres humains[27]».

Bref, la révolution globale revendiquée par Toffler prend l'image du futur, tant dans ses rapports avec l'individu qu'avec la société, tant avec l'école qu'avec les autres institutions sociales. Cependant, la particularité de cette image s'inscrit dans une perspective d'adaptation. En effet, les problèmes se manifestent dans l'inadaptation des gens à la société et c'est ce thème qui est abordé dans *Le choc du futur* et dans *Learning for Tomorrow*.

**Un futur différent du présent**

A. Toffler s'inspire d'un livre de F. Polack sur le rôle des images du futur[28] pour analyser la situation actuelle de l'éducation.

Traditionnellement, l'éducation était assumée par les sages, les vieux et les parents à partir d'un principe établi: le futur ne sera pas tellement différent du présent et éduquer en fonction des situations actuelles signifie éduquer en fonction des situations à venir. Cette attitude se retrouve encore aujourd'hui. Les politiciens entretiennent le mythe que la société industrielle se perpétuera indéfiniment et les éducateurs vont dans le même sens: ils ne perçoivent pas l'impact des changements — la technologie, les structures familiales, les relations internationales — sur un avenir appelé à être radicalement différent[29]. Bref, l'éducation se fait à partir d'une image du futur qui est totalement inadéquate et voit tout projet d'innovation devenir non pertinent[30]. De plus, cette image du futur a comme principal résultat d'engendrer l'inadaptation puisqu'elle n'inclut aucune possibilité de changement radical[31].

A. Toffler écrit ceci: «Je crois que les écoles et les universités, en mettant l'accent sur le passé, non seulement véhiculent une fausse image du futur — il ressemblera au présent — mais engendrent aussi des millions de candidats pour le choc du futur en encourageant le divorce entre l'image de soi de l'individu et ses attentes face au changement social[32]». Ainsi, l'individu se perçoit comme n'étant pas en changement, en croissance ou en adaptation. Il se perçoit comme statique et passif à l'intérieur d'un monde en bouleversement constant[33].

**Une image pratique**

Selon Toffler, l'analyse des futurs est à la base de l'apprentissage. Si nous ne pouvons pas nous construire des images anticipatoires, nous ne pouvons pas apprendre. En effet, chacun de nous projette une image mouvante du futur sur l'écran de sa conscience. Nous jonglons avec des anticipations de courte, de moyenne et de longue portée. Cette architecture invisible de prémisses sur l'avenir est à la base de la personnalité et du comportement et permet à l'homme de survivre dans un environnement sans cesse en changement. C'est la base de la capacité d'adaptation de l'homme[34]. Le rôle de l'éducation consistera à donner cette habileté à s'adapter au changement. «Autrement dit, une bonne partie de l'éducation réside dans le processus par lequel nous élargissons, enrichissons et améliorons l'image du futur chez un individu[35]».

L'éducation, cependant, ne se limite pas à la formation de l'esprit. Elle implique la biochimie complète de l'individu et situe cet individu dans un environnement changeant. Le mouvement centré sur le futur n'est qu'une étape pour restructurer les liens entre les écoles, les collèges, les universités et leurs communautés. Il doit surtout et avant tout aider l'individu à modifier la réalité, et à faire face aux crises et à utiliser les possibilités de changement: «[Le but ultime] consiste dans le renforcement de l'habileté pratique de l'individu à anticiper et à s'adapter au changement, que ce soit par l'invention, par la participation éclairée ou par la résistance intelligente[36]».

Tout cela suppose un va-et-vient constant entre la théorie et la pratique entre l'école et la communauté, entre l'information écrite et les nouvelles données. Il faut donc reconnaître de plus en plus la portée du travail «hors campus» dans l'industrie, dans les projets communautaires, dans les activités écologiques, et le reste. Bref, cet apprentissage dans l'action doit devenir l'axe majeur de l'éducation[37], la salle de cours n'étant plus qu'un support secondaire. Les liens entre la société et l'école doivent être rétablis: «Voilà un mythe dangereux du XXe siècle: nous n'avons pas besoin de nos enfants, ils peuvent être gardés dans des environnements artificiels appelés écoles et universités, dans une incubation se prolongeant jusqu'à l'âge de vingt et un ou même trente ans, avant de participer aux affaires quotidiennes de la société[38]».

Autrement dit, cette politique éducationnelle repose sur une fausse image du futur. «En maintenant cette fausse distinction entre le travail et l'apprentissage, entre l'école et la communauté, non seulement nous accentuons le divorce entre la théorie et la pratique et nous nous privons d'énergies qui pourraient être canalisées dans une action socialement utile, mais aussi nous infantilisons les jeunes et leur volons la motivation à la base de l'apprentissage».

«C'est en couplant l'apprentissage à l'action que l'étudiant retrouvera sa motivation à apprendre et que son désir d'être utile à la société sera canalisé. C'est en reconnaissant ce désir d'établir une identité propre et en reconceptualisant le rôle du jeune face au travail et aux besoins sociaux que le système éducationnel deviendra efficace[39]».

**L'apprentissage-action**

A. Toffler suggère une stratégie pédagogique: l'apprentissage-action. Les étudiants s'auto-organisent et forment des équipes. Celles-ci comprennent des personnes de différents groupes d'âge, brisant ainsi le fossé des générations. Ces

équipes se focalisent sur un objectif *clair* et externe d'un changement désirable. Le groupe développe ainsi un sentiment d'appartenance et fait disparaître les problèmes de solitude et d'isolation reliés à l'apprentissage individuel. De plus, le groupe génère ses propres renforcements sociaux de l'apprentissage, renforçant ainsi la pertinence sociale des études. Ainsi, les membres d'une équipe travaillant sur un changement de la condition écologique de leur communauté apprendront autant en sciences et en économie qu'en sociologie et en sciences politiques. De plus, ils se donneront des habiletés en communication, apprendront à évaluer des problèmes, à imaginer des solutions, à communiquer et à prendre des décisions: «les tentatives de résolution de problèmes réels et l'apprentissage-action fait dans un contexte d'un travail de groupe en fonction d'un but commun, permettent aux participants de s'initier aux processus décisionnels et de saisir la portée de leurs décisions — que des décisions personnelles peuvent avoir des conséquences importantes[40]».

### L'imaginaire et le praxique

En résumé, le changement radical et total de l'éducation s'inscrit à la jonction de l'imaginaire et du praxique. Cette jonction se vivra à l'intérieur d'une image du futur. Celle-ci ne sera pas prédéterminée par les structures actuelles de la société et le mythe industriel. Au contraire, elle sera le résultat de recherches individuelles et collectives d'un avenir plus désirable[41]. La globalité prendra la forme d'une image du futur dans toutes ses dimensions: sociale, politique, économique, culturelle...

Pédagogiquement, cela se traduira dans l'apprentissage-action, c'est-à-dire dans l'apprentissage fait à partir d'essais de résolution de problèmes réels rencontrés dans la vie quotidienne de sa communauté. La structure scolaire n'est plus qu'un support secondaire à l'éducation.

### Notes et références bibliographiques


1. Freire, Paulo. *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1971, p. 43.
2. Id., ibid., p. 46.
3. Id., ibid., p. 55.
4. Id., ibid., p. 111.
5. Id., ibid., p. 113.
6. Jaspers, K., *Raison et antiraison de notre temps*. Paris, Desclée de Brower, 1953.
7. Freire, Paulo. *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1971, p. 113.
8. Id., ibid., pp. 113-114.
9. Id., ibid., p. 116.
10. P. Freire fait une description complète de la pratique de la méthode et donne les tableaux utilisés pour décrire les situations.
11. Grand'Maison, J., *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal, Stanké, 1976, p. 14.
12. Id., ibid., pp. 17-34.
13. Id., ibid., p. 14.
14. Id., ibid., p. 56.
15. Id., ibid., p. 63.
16. Id., ibid., p. 98.
17. Cet aspect est aussi analysé dans deux autres livres de J. Grand'Maison: *Le privé et le public*, t. II, Montréal, Leméac, 1974, pp. 268 à 274; *Des milieux de travail à réinventer*, Montréal, P.U.M., 1975.
18. Grand'Maison, J., *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal, Stanké, 1976, pp. 99-100.
19. Id., ibid., p. 122.
20. Id., ibid., p. 123.
21. Toffler, A., *Le Choc du Futur*. Paris, Denoël, 1971. Voir aussi *Learning for Tomorrow*. New York, Vintage Books, 1974.
22. "This is not because any of us are particularly enamored of the existing machinery, indeed, many of us believe that this machinery is actively hostile and dangerous to our youth." *Learning for Tomorrow*. New York, Vintage Books, 1974, p. XXIII.
23. "First, all the contributors agree that today's schools and universities are too past — and present — bound. This form its first chapter to its last, the book stands as a manifest for those who wish to see the future introduced into education." *Learning for Tomorrow*, p. XXIV.
24. "Future-conscious education is a key to adaptivity and, those authors argue, it is especially significant for women and for the children of ethnic minorities both of which groups can today be regarded as 'future-deprived'." *Learning for Tomorrow*, p. XXIV.
25. Id., ibid., p. XXV.
26. "The future is not predetermined. It is at least partly subject to our influence, and our interest must therefore focus on 'preferable' futures as well as those that are 'possible' and 'probable'." *Learning for Tomorrow*, p. XXV.
27. Id., ibid., p. XXVI.
28. Polak, Fred, *The Image of the Future*. San-Francisco, Jossey Bass, 1973.
29. Toffler, A., "The psychology of the future", in Toffler, A. *Learning for Tomorrow*. New York, Vintage Books, 1974, p. 4.

30. "A false image of the future bestrays the relevance of the education effort". A. Toffler "The psychology of the Future" in A. Toffler (Ed). *Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education*. New York, Vintage Books, 1974.

31. "Like our distant ancestors, educators, too, need an image of tomorrow's society. But this image must include the possibility – indeed, the high likelihood – of radical change." *Learning for Tomorrow*. p. 5.

32. A. Toffler "The psychology of the Future" in A. Toffler (Ed). *Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education*. New York, Vintage Books, 1974. *Learning for Tomorrow*. p. 11.

33. "More deeply, they encourage the student to think of his or her "self" not as subject to change, growth or adaptation, but as something static". A. Toffler "The psychology of the Future" in A. Toffler (Ed). *Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education*. New York, Vintage Books, 1974. *Learning for Torrow*. p.11.

34. "For it is precisely this ability to visualize futures, to generate and discard thousands upon thousands of assumptions about events that have not yet – and may never – become reality, that makes man the most adaptive of animals". A. Toffler "The psychology of the Future" in A. Toffler (Ed). *Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education*. New York, Vintage Books, 1974. *Learning for Tomorrow*. p. 12.

35. Id., ibid., p. 13.

36. Id., ibid., p. 13.

37. "Indeed, for older students, this action-learning ought to become the dominant form of learning, with classroom learning seen as support rather than as the central element in education". *Learning for Tomorrow*. p. 14.

38. Id., ibid., p. 15.

39. Id., ibid., p. 16.

40. Id., ibid., p. 17.

41. *L'Éducation de demain*. Québec, Service général des communications, ministère de l'Éducation, 1975.

# Chapitre 7
# L'éducation permanente: pratique utopique ou utopie pratique?

L'éducation permanente a été conçue comme un modèle global de l'éducation, et c'est sans doute le plus populaire et le plus connu. Cependant, trente ans d'existence ont assuré une évolution importante de l'idée originale.

Cette évolution peut se scinder en deux temps. Une première époque, celle de l'utopie (de 1950 à 1970) où régnait l'espérance de l'imaginaire et l'exubérance du verbe. La seconde, l'époque des idéologies (de 1970 à 1975) nées à l'occasion des premières tentatives de concrétisation. Le concept d'éducation permanente alors se précise, et prend des orientations différentes: globaliste, sociocentrique, humaniste et systématique. Les orientations correspondent ainsi aux grands courants que nous avons déjà analysés.

La critique et l'autocritique marqueront aussi cette seconde phase. Les remises en question et les analyses sont désormais à la mode.
Ne pouvant analyser de façon exhaustive les multiples textes relatifs à l'éducation permanente, nous nous attarderons à un thème fondamental: celui de la globalité. Conçue, dès le départ, comme un modèle ou une théorie *globale*, l'éducation permanente voit éclore en son sein plusieurs conceptions de la globalité. Ce qui nous amènera à poser, en dernier ressort, la question suivante: l'éducation permanente est-elle une pratique utopique ou une utopie pratique?

## La naissance d'un modèle global et utopique

L'on a écrit plusieurs textes sur l'éducation permanente, textes dans lesquels ont nous la présente comme étant un modèle global. Mais le plus célèbre demeure le rapport Edgar Faure intitulé *Apprendre à être*[1], qui faisait la synthèse des «idées reçues» touchant l'éducation permanente.

Ce rapport fait le tour de toutes les dimensions de l'éducation: biologique, sociale, culturelle, politique, économique... On y élabore aussi une analyse historique de ce concept: son passé (jusqu'aux sociétés primitives), son présent et son futur (y compris la cybernétique), et ce, afin de proposer une «cité éducative» reposant sur un «humanisme scientifique»: «La recherche d'un nouvel ordre de l'éducation repose sur la formation scientifique et technologique, qui est l'une des composantes essentielles d'un humanisme scientifique[2]».

En somme, l'éducation permanente vise le développement de l'homme total et concret. R. Maheu, dans sa présentation du rapport, résume bien cette pensée en énonçant quatre postulats[3]: Les deux premiers postulats sont l'existence d'une communauté internationale et la croyance en la démocratie.

«Le troisième postulat, c'est que le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements: individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves.

«Notre dernier postulat, c'est que l'éducation, pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'«apprendre à être».»

Le complément «pratique» de cet humanisme scientifique: la cité éducative. Cela se traduit dans un éclatement spatio-temporel où tout devient éducatif: «Il s'agit, d'une part, de prolonger l'éducation à travers les âges de l'homme, selon les besoins et à la convenance de chacun; et pour cela de l'orienter dès le départ, et de phase en phase, dans la perspective véritable de toute éducation: l'apprentissage personnel, l'autodidaxie, l'autoformation. Il s'agit, d'autre part, de renoncer à limiter l'éducation au seul espace scolaire et d'utiliser à des fins éducatives tous les types d'institutions existantes, éducationnelles et autres, et de multiples activités économiques et sociales[4]».

Retenons de ce premier coup d'œil l'intention de repenser l'éducation dans son entier, de la présenter comme un projet global qui correspond à un éclatement spatio-temporel.

«L'un des objectifs affichés de l'éducation permanente est l'intégration de l'éducation dans le travail, intégration qui prend deux aspects, l'un dans le temps et l'autre dans l'espace:

«*Intégration dans l'espace*, c'est-à-dire tendance à une certaine déspécialisation du lieu scolaire ou du lieu de formation, tendance au déplacement du lieu de la formation de l'institution scolaire spécialisée vers les lieux d'activité de la population en général et, parmi ces lieux, le principal, celui où les gens travaillent.

«*Intégration dans le temps* d'autre part: c'est le déplacement de la période de formation initiale vers une formation qui s'étendrait dans le courant de l'ensemble de la vie humaine et en particulier dans l'ensemble de la vie professionnelle[5]».

Cet éclatement se traduit tout d'abord par une *expansion*. L'éducation permanente envahit tous les secteurs. Puis, elle révèle un déplacement. Pour Monique Charles, cela signifie: «Déplacement de son centre de gravité: de l'enfant à l'adulte; déplacement du sujet de formation: de l'individu aux groupes et aux communautés; déplacement de ses contenus: des apprentissages de base (lecture, etc.) aux savoir-faire et aux savoir-être; déplacement de lieux: de l'école aux champs de travail[6]».

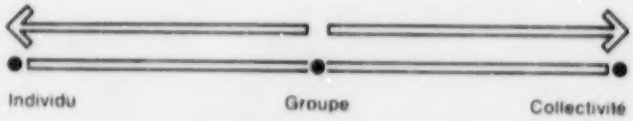
L'expression «cité éducative» vient signifier cette volonté expansionniste.

## Multiplication des idéologies et des pratiques

Cette globalité qui caractérise le modèle «initial» dans sa phase utopique ou mythique se démultipliera et prendra des formes qui correspondent aux grands courants de l'éducation.

C'est ce qui ressort du rapport final du Conseil de l'Europe sur l'éducation permanente, rapport dans lequel sont analysées vingt-cinq actions pilotes[7].

Sous sa forme utopique, la globalité signifie que l'homme est global, qu'il a un fonctionnement global et qu'il vit des situations globales. Mais l'institutionnalisation et la multiplication des pratiques a entraîné des formalisations différentes de la globalisation. Celle-ci s'est spécifiée en fonction de deux pôles: l'individu et la collectivité, en passant par le groupe.




A notre avis, cette spécification correspond aux trois grands courants qui traversent le champ de l'éducation, à savoir: systématisme, humanisme et sociocentrisme.

Prenons le champ relatif à l'éducation des adultes.

### La globalité individuelle

Dans la mesure où un adulte retourne à l'école et qu'on favorise son développement intégral en assouplissant des contraintes de temps (exemple: un congé de formation), des

contraintes d'espace (exemple: Open University) ainsi que des contraintes de contenu et en lui permettant de faire un choix personnel, nous sommes en pleine globalité individuelle. Dans ce contexte, la promotion individuelle vise une meilleure adaptation de l'individu à la société et une meilleure insertion; l'éducation est *la* solution privilégiée, et le diplôme la clé de voûte.

**La globalité de groupe**
De plus en plus de groupes se constituent et prennent leur formation en charge. Par exemple, les «cercles d'études suédois» définissent leurs objectifs, leurs méthodes et leurs contenus. Mais ce groupe est «momentané et artificiel» et la réflexion, qui porte sur elle-même, n'a pas d'issue éducative, politique ou sociale. C'est donc une globalité «inachevée» et «refermée sur soi» puisqu'elle ne se concrétise que dans des cercles, sans jamais en sortir.

**La globalité collective**
Lorsque la collectivité constitue le point de départ d'une action axée sur la formation de tous, nous pouvons parler de globalité collective. Celle-ci peut se réaliser sous quatre formes:
*La promotion collective*: par exemple, former une «élite ouvrière du changement».
*Les actions collectives*: par exemple, un comité représentant la population d'une région donnée porte une demande collective, obtient et gère une formation professionnelle ou un accroissement du niveau de formation.
*Le développement communautaire*. La priorité est donnée aux aspects socio-culturels. Par exemple, une région rurale touchée par le dépeuplement veut se donner une force de frappe collective et utilise l'éducation comme un des moyens pour l'obtenir. Il y a donc un recoupement de l'action sociale, culturelle et éducative puisque les activités éducatives sont totalement intégrées à une démarche plus globale.
*La démocratie culturelle*. Le projet d'action émane de la population et celle-ci gère les actions de développement puisque les moyens de résolution leur appartiennent. La collectivité ne met pas en place un processus d'acquisition des savoirs mais un mécanisme de production des savoirs.

Il y a donc trois grandes conceptions de la globalité qui surgissent dans les pratiques de l'éducation permanente.

## La coexistence de contradictions

Cette coexistence suscitera différentes critiques qui correspondront, elles-aussi, aux grands courants. Par exemple, Jacques Guigou fera une analyse *institutionnelle* de l'éducation permanente. Il formulera notamment les critiques suivantes: les «pédagogies spécifiques» élaborées en fonction des différents «publics adultes» ne sont qu'une nouvelle façon d'encadrer les travailleurs.

Il faudrait transformer les rapports institutionnels pour que le système de formation permanente cesse d'être étranger au prolétariat.
L'État utilise la formation permanente pour régulariser les conflits de classe. Cela se traduit notamment dans une centralisation de plus en plus grande de l'organisation. La formation n'est qu'un dispositif privilégié pour assurer le recyclage des travailleurs en fonction de l'évolution des nouvelles données technologiques de la production capitaliste. L'«ordre bourgeois» contrôle encore le «renouvellement du corps productif».

Bref, J. Guigou nous présente des idéologies antagonistes inhérentes à l'éducation permanente.

En somme, l'éducation permanente semble prise dans un jeu de structures organisationnelles antagonistes dont la coexistence apparaît contradictoire. En voici quelques-unes.

*Autoéducation ou hétéroéducation*[8]?
Dans l'autoformation, l'origine de la formation se situe dans le sujet. Dans l'hétéroformation, la formation a son origine dans les autres.

*Autogestion ou hétérogestion*?
L'éducation doit-elle être contrôlée par ceux qui la subissent ou par ceux qui l'organisent?

*Éducation ou scolarisation permanente*?
Si l'éducation se définit comme étant permanente et se donne des structures, elle devient une scolarisation permanente. Elle devient, selon l'expression de Vienne et Dauber, «l'école à perpétuité». Dès lors, doit-elle se définir plutôt comme une contre-école?

Les pratiques feront apparaître d'autres contradictions sur le plan organisationnel: décentralisation ou centralisation? Secteur public ou secteur privé?

Comment expliquer alors la coexistence de pratiques et de théories qui sont aux antipodes les unes des autres? Le problème majeur est le suivant: trois «groupes» de personnes convoitent le champ de l'éducation permanente. Or ces trois

«groupes» soutiennent des idéologies antagonistes: la globalité individuelle, la globalité de groupe, la globalité collective. D'où le tiraillement entre des théories et des pratiques qui parcourent un même champ... mais dans des directions opposées!

Pour les tenants des institutions actuelles et du statu quo socio-politique, l'éducation permanente doit pallier aux inadéquations de la scolarisation. Les besoins et les attentes du marché du travail sont en évolution constante et il faut constamment «corriger» la formation du travailleur, qu'il soit employé d'usine ou dentiste. Ce faisant, l'éducation permanente renforce l'emprise des institutions économiques, sociales et politiques sur l'éducation, elle contribue inévitablement à son institutionnalisation et favorise la récupération de territoires perdus ou l'exploitation de nouveaux champs d'activités.

Pour les tenants de l'humanisation de l'éducation, l'autoformation doit marquer concrètement la remise du contrôle de l'éducation entre les mains du sujet.

Celui-ci doit «apprendre à être» et doit pouvoir choisir librement les ressources éducatives que lui offre la «cité éducative», il doit aussi pouvoir s'organiser en fonction de son rythme, de ses besoins, de ses intérêts, voire de son «style d'apprentissage».

Pour les tenants de l'autogestion, les travailleurs ou la classe dominée doit avoir le contrôle des institutions scolaires, y compris celles de l'éducation permanente. La seule solution: l'autogestion.

## Une pratique utopique ou une utopie pratique?

Peut-on résoudre ces contradictions et vivre concrètement l'utopie des premiers jours? Il semble que non. La problématique qui en découle sera toujours sans issue et conduira à un cul-de-sac. Elle nous amènera à poser des questions sans espoir de réponse, celle-ci par exemple: «comment organiser l'inorganisable pour contrer la désorganisation?».

Autrement dit, si l'éducation permanente se définit comme une «non scolarisation», elle ne peut scolariser. Si elle se veut non institutionnelle, elle ne peut s'institutionnaliser. Si elle prétend redonner le contrôle de l'éducation à l'individu, elle ne peut se l'approprier et se bureaucratiser.

Bref, si l'éducation permanente s'en tient, sur le plan conceptuel, au projet mythique, l'incarnation posera toujours des problèmes.

Il faut donc dépasser le stade mythique et analyser les idéologies en présence. Il faut réinterroger l'éducation permanente et lui demander quels sont les enjeux sociaux, politiques, économiques et culturels. Nous constaterons alors qu'elle est forcément au service soit de l'ordre établi, soit de la personne humaine, soit des travailleurs. S'en tenir au projet mythique, c'est faire passer l'éducation permanente pour une pratique utopique, une pratique qui n'existera jamais en vertu de sa nature contradictoire, ou c'est en faire un fourre-tout qui permet à chaque idéologie d'œuvrer à l'aise et de profiter de la confusion qui règne au sujet du projet de l'éducation permanente.

Dans la mesure où il n'y aura pas de choix idéologique, l'éducation permanente sera une pratique utopique *et* une utopie pratique.

## Notes et références bibliographiques

1. Faure, Edgar, et autres. *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1972.
2. Id., ibid., p. 167. Voir aussi p. XXX.
3. Id., ibid., p. XVI.
4. Id., ibid., p. 207.
5. Vinokur, Annie, «L'éducation permanente en relation avec les lieux de production», in A.F.E.C., *Éducation permanente*, op. cit. p. 38.
6. Charles, Monique, «Structures éducatives et culturelles existantes» (rapport présenté au nom du groupe II), dans A.F.E.C., *Éducation permanente*, p. 76.
7. Groupe directeur sur l'Éducation permanente, *Conseil de la coopération culturel. Rapport final*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1978.
8. Consulter, à ce sujet, l'ouvrage de Pineau, Gaston, «La contradiction auto-hétéroformation du processus de formation», dans *Dialectisation du mouvement systémique*. Université de Montréal: F.E.P., août 1978, pp. 193-209.
9. Consulter, à ce sujet, Pineau, G., *Organisation et éducation permanente*. Université de Montréal: Faculté d'Éducation permanente, septembre 1978, p. 24.

# Section 3
# Le modèle éducationnel comme modèle de communication

L'analyse des situations pédagogiques telle que nous l'avons conduite dans les pages précédentes nous a permis de découvrir l'importance des schémas, explicites ou implicites, qui structurent notre pédagogie quotidienne.

Nous voudrions maintenant confirmer l'utilité de ces schémas en partant d'une analyse des modèles élaborés dans les théories sur la communication. Nous pourrons ainsi voir plus clairement la spécificité de chacun des modèles éducationnels.

## Pattern et communication

Le modèle éducationnel, avons-nous dit, est un métamodèle ou un modèle des modèles pédagogiques. Par conséquent, il possède certaines caractéristiques qui nous intéresseront davantage, à savoir:

1 C'est un modèle *de communication*;
2 il est *contextuel* dans l'espace;
3 il est *contextuel* dans le temps;
4 il est *significatif*.

Évidemment, l'absence d'une de ces caractéristiques nous empêche de parler de modèle éducationnel.

Nous établirons cette hypothèse de deux façons. Dans un premier jet, nous appliquerons des réflexions de Bateson sur les notions de «pattern» et de communication. Nous tracerons ensuite l'histoire des modèles de la communication pour déterminer, en fin de course, un modèle dynamique de la communication pédagogique.

### Le pattern éducationnel

Le modèle éducationnel est significatif. Il possède un sens global que l'on peut saisir. Il est plus que la somme ou l'addition de parties.

Cependant, ce sens est fonction du contexte qui lui permet d'exister. Sans contexte, il n'y a pas de sens possible.
Ce contexte est spatio-temporel. En effet, une forme d'existence se définit dans l'espace. Ainsi un métamodèle éducationnel comporte des indications ayant trait à l'organisation spatiale de l'environnement.
Il est aussi temporel. Il s'inscrit dans le temps, il a une histoire et décrit une séquence d'opérations ou de règles d'organisation temporelle.
C'est enfin un modèle de communication. Un modèle éducationnel définit les règles d'organisation spatio-temporelles d'un champ éducatif en fonction de certains objectifs qui

lui donnent un sens global. Cet environnement devient alors pédagogique.
Nous reviendrons plus tard sur cette notion de modèle dynamique de la communication pédagogique, mais, auparavant, nous tracerons l'histoire des théories de la communication, histoire qui nous amène à tirer sensiblement les mêmes conclusions.
Le lecteur pour qui les recherches sur la communication sont familières sait déjà qu'il existe plusieurs modèles et plusieurs théories de la communication. Il sait aussi que la plupart des sciences ont étudié les phénomènes de la communication.

Par exemple, A. Moles l'a étudiée à titre de physicien, dans *Théorie de l'information et perception esthétique*, et comme sociologue, dans *Sociodynamique de la culture*. À l'autre extrémité du faisceau de la science, nous voyons que la thérapie psychiatrique s'est attardée sur le sujet. Il suffit de penser au groupe du Mental Research Institute de Palo Alto (Californie) et, notamment, à P. Watzlawick[1]. Bref, des scientifiques, des philosophes, des sociologues, des psychologues de même que des thérapeutes se sont penchés sur la communication.

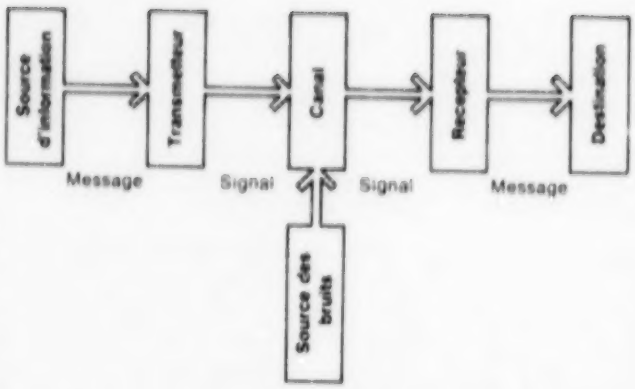
Nous pouvons cependant constater une certaine évolution. Les mathématiciens et les technologues furent les premiers à s'intéresser à la communication. Les modèles qu'ils ont élaborés étaient très linéaires. Vinrent ensuite les sciences psychologiques et sociales. Les modèles se sont alors complexifiés. Ils devinrent plus globaux et plus systémiques. Ils comprenaient plus d'éléments.
Notre démarche, à l'égard de cette multitude de données, comportera trois étapes. La première consistera à examiner l'évolution des modèles de la communication et leurs applications à la communication pédagogique.

Puis, nous dégagerons un modèle dynamique de la communication qui nous permettra de cerner, dans une troisième étape, les grands courants de la pédagogie moderne.

**L'évolution des modèles de la communication**

*Le schéma de Shannon*
Claude E. Shannon[2] présenta, en 1948, un schéma de la communication maintenant devenu un modèle classique.

Trente ans plus tard, ce schéma est encore utilisé ou imité. J. Cloutier, par exemple, présente, dans *l'ère d'Emerec*[3], une théorie de la communication qui ressemble à celle de Shannon.




A ce diagramme correspondent les définitions suivantes[4]:
*La source d'information* produit un message ou une séquence de messages destinés à être communiqués.
*Le transmetteur* transforme le message en signal susceptible d'être transmis sur le canal.
*Le canal* est le moyen de transmission à distance vu sur le plan technique.
*La source de bruits* est responsable des interférences qui nuisent à la transmission parfaite du message. Cloutier dira à propos de ce concept: «Conçu à l'origine dans un cadre technique, grésillement du téléphone, parasite à la radio, neige à la télévision, cette notion de bruit s'applique maintenant à tous les obstacles qui nuisent à la communication, la sympathie, la fatigue, les préjugés, l'éducation, etc[5]».

*Le récepteur* agit exactement comme le transmetteur, mais en sens inverse. Il décode le message, c'est-à-dire qu'il reçoit le signal transmis et le remet dans une forme compréhensible pour le destinataire.

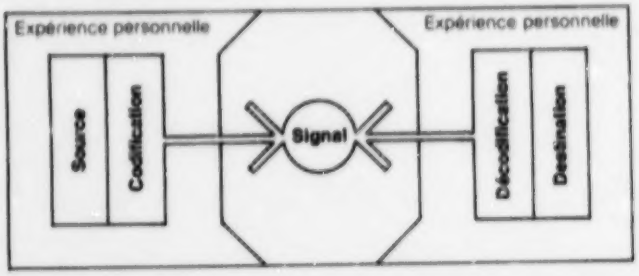
*La destination* indique le point d'arrivée du message: personne, machine, etc.

Voilà les éléments de base d'une théorie de la communication. Mais celle-ci devait entraîner des réactions puisqu'elle négligeait le contexte relatif à l'émetteur et au récepteur, ou le considérait comme une source de problèmes et d'interférences. Elle réduisait l'environnement à un rôle négatif: celui de produire du bruit («noise»), un peu comme si on était en pleine communication téléphonique. D'autre part, la question de la signification (sens, portée, vérité, etc.) était évacuée du modèle, perçue comme non pertinente et renvoyée en dehors du système de communication. Le seul

intérêt réside dans la relation émetteur-récepteur et dans les obstacles inhérents à cette relation[6].

*La complexification des modèles*

Quelques chercheurs ont donc tenté de redéfinir le rôle du contexte. Schramm présente, en 1968, un schéma qui insiste sur les interactions entre les interlocuteurs et sur le rôle prépondérant de l'expérience personnelle[7].

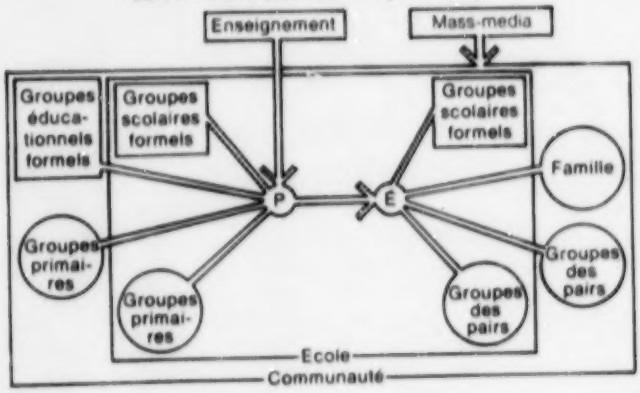



D'autres vont aller plus loin. Ils introduiront successivement les groupes, le milieu ambiant, les classes sociales, les mass-media, et ainsi de suite. Pensons au circuit socio-culturel d'Abraham Moles[8].

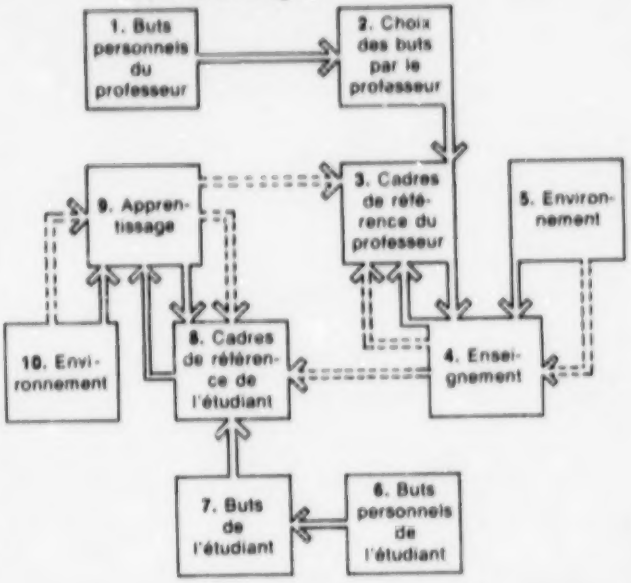
**Les modèles de la communication pédagogique**

Toutes ces recherches auront un effet sur les modèles de la communication pédagogique. Eux aussi deviendront plus complexes et tenteront d'intégrer tous les éléments pertinents à la communication.

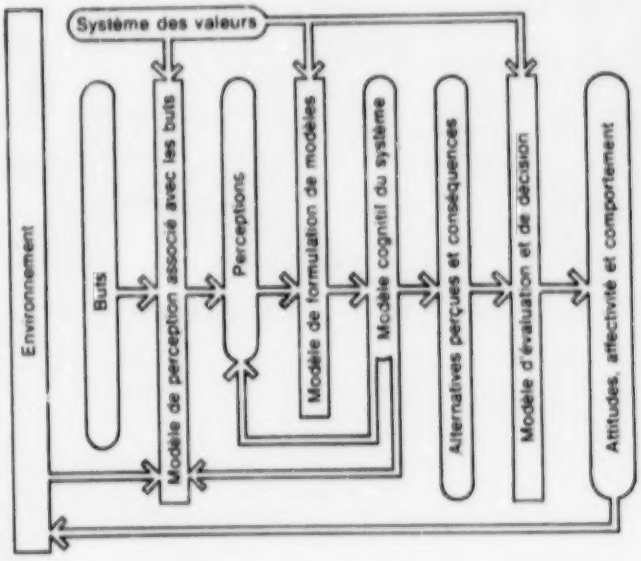
Exemple 1: Les relations professeurs (P) — étudiants (E) selon le schéma de Riley et Riley[9].




Exemple 2: Les relations étudiant/professeur/environnement selon Gage[10].


1. Buts personnels du professeur
2. Choix des buts par le professeur
9. Apprentissage
3. Cadres de référence du professeur
5. Environnement
10. Environnement
8. Cadres de référence de l'étudiant
4. Enseignement
7. Buts de l'étudiant
6. Buts personnels de l'étudiant

Exemple 3: Gordon Lippitt tentera de rendre compte de la relation entre l'individu et l'environnement[11].



En résumé, nous constatons qu'il y a une profusion de modèles de la communication, et ce, parce que de nombreuses disciplines se sont intéressées à ce domaine: les mathématiques, la cybernétique, la psychanalyse, la psychologie, la sociologie...

Pouvons-nous tenir compte de tous ces apports, faire le point et dégager un modèle qui nous permette d'analyser la communication pédagogique?

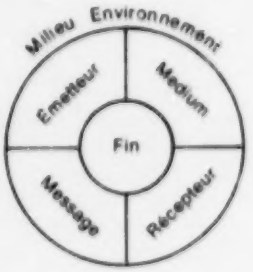
**Modèle dynamique de la communication**
Nous ne croyons pas qu'il soit possible, maintenant, de dégager un modèle valable *unique*, puisque l'évolution qui marque ce champ de recherche est trop rapide et que les apports des différentes sciences sont trop nombreux.

Nous avons besoin, en réalité, d'un modèle ou d'un ensemble de règles qui nous permettent de dégager et de caractériser les modèles actuellement en jeu.

Un modèle de la communication pédagogique, c'est-à-dire un modèle éducationnel, comprendra nécessairement: une finalité, une organisation spatio-temporelle, un contexte. En termes de communication, nous dirons que les éléments et les relations suivantes satisfont à la description d'un modèle éducationnel:

- Une fin.
- Une organisation spatio-temporelle: émetteur, récepteur, medium, message.
- Un contexte: le milieu.
- Tout émetteur est aussi un récepteur, et vice-versa.
- Un message a toujours des effets et entraîne des modifications.
- Ces effets débordent le récepteur et se répercutent dans l'environnement.

**Les 6 éléments d'une communication**




À cette matière brute vont s'attaquer les différentes idéologies (théories ou points de vue), les pratiques quotidiennes et les expériences. Chacun aura sa conception de la communication pédagogique. Nous tenterons de grouper ces différentes conceptions selon leurs affinités et de dégager les grands modèles, tout en sachant pertinemment qu'ils s'influencent mutuellement et que le modèle pur n'existe probablement pas dans la réalité.

Remarquons aussi que la façon de se représenter, au moyen des diagrammes, la communication pédagogique sera, elle aussi, tributaire du courant auquel elle appartient.

Bref, nous dégagerons les grands modèles de la pédagogie moderne à l'aide d'une grille composée de 6 paramètres: milieu, fin, émetteur, récepteur, message, medium.

Dès lors, nous tenterons de mettre en évidence les points suivants:

1 Qui joue le rôle d'émetteur?
2 Qui joue le rôle de récepteur?
3 Quel est le contenu de la communication?
4 Quelle est la fonction ou la finalité de cette communication?
5 Comment se définit le milieu?

**Les grands modèles de la pédagogie**
Le recours à ce schéma fondamental nous permettra de dégager les trois méta-modèles de la communication pédagogique: *un modèle systématique, un modèle humaniste et un modèle sociocentrique*[13].

**Le modèle systématique de la communication pédagogique**

*Problématique*
Cette problématique de l'éducation se caractérise par une organisation systématique de l'enseignement et de l'apprentissage, assumée *par le professeur* aidé de ses confrères, des spécialistes, des administrateurs. L'éducation a tendance à s'identifier à l'enseignement et à la pédagogie. Un objectif important, sinon le premier de tous, demeure l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement.

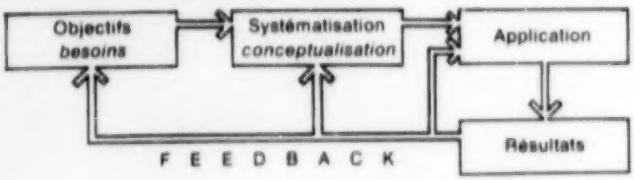
*Tableau d'identification*
*Emetteur:* Le professeur est un ingénieur de la communication, soit un spécialiste dans l'organisation et la transmission d'un contenu spécifique.

*Message*: Le cours est un ensemble de connaissances structuré selon un certain ordre (chronologique, théorique, logique, du simple au complexe, etc.).
*Medium*: Tout medium devient important et constitue un aspect d'un langage: l'audio-scripto-visuel.
*Récepteur*: L'étudiant est un individu qui doit acquérir des connaissances.
*Milieu*: Le milieu est défini par l'école, la classe, le centre de ressources didactiques.
*Finalité*: L'efficacité de l'apprentissage.

Nous reprenons les éléments énumérés ci-devant et nous les reportons sur notre modèle.

*Sources*
Les tenants de ces modèles vont s'inspirer de toute discipline empreinte d'une logique «scientifique» très forte: psychologie behavioriste, mathématiques, électronique, analyse de systèmes, cybernétique, psychologie de la connaissance et de l'apprentissage. C'est la logique sous-jacente à la discipline qu'on tentera d'utiliser, directement ou par analogie, pour bâtir une théorie de l'apprentissage (ou son corollaire: une théorie de l'enseignement).

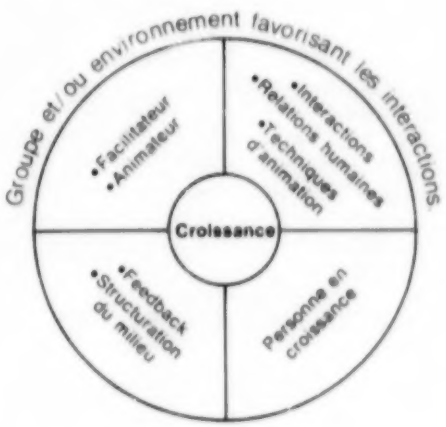
*Modélisation*
L'algorithme est le modèle idéal. Il faut en effet pouvoir donner une description simple et efficace de la démarche nécessaire pour atteindre un but.
La forme de l'ordinogramme, inspirée de l'informatique, est très utilisée. Une autre forme découle des recherches sur les systèmes généraux. Appliquée à l'éducation, voici comment le tout se présente:




**Le modèle humaniste de la communication pédagogique**

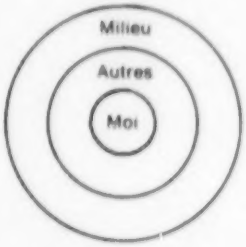
*Problématique*
La problématique *humaniste* de l'éducation est centrée sur le dynamisme et les caractéristiques personnelles de *l'étudiant*. Nul n'est mieux placé que lui pour décider de ce qui l'intéresse, de ce qu'il doit faire. Son développement intégral constitue l'objectif principal de cette approche.

*Tableau d'identification*
*Émetteur*: Partisan d'une «théorie subjective» du développement de la personne, il s'y consacre en jouant le rôle de facilitateur.
*Message*: Le message de l'émetteur est davantage un «feedback» sur l'évolution d'une personne ou d'un groupe.
*Medium*: Ce qu'il est convenu d'appeler les «relations humaines», les techniques d'animation.
*Récepteur*: Un individu qui se conçoit comme une personne et qui est préoccupé surtout par *son* développement.
*Milieu*: C'est souvent un groupe (dont la constitution est souvent arbitraire) dans un contexte plus ou moins structuré (dans lequel la structure vise l'interaction entre les personnes).
*Finalité*: Le développement de la personne.




*Sources*
Les tenants de ces modèles s'inspirent surtout des recherches en psychanalyse ou en psychologie humaniste (A. Maslow, C. Rogers, E. Fromm, etc.). Ils puisent dans les techniques d'animation, dans les différentes thérapies ainsi que dans les différentes expériences d'éducation ouverte en milieu anglo-saxon («Open Education», «Summerhill», etc).

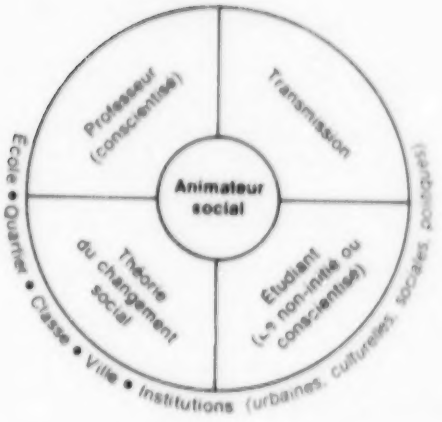
*Modélisation*
La modélisation sera concentrique. La plupart des modèles définiront le centre comme étant l'étudiant, le s'éduquant, le moi, le «self», l'égo, le je... Les anneaux définiront les éléments ou les zones qui gravitent autour du «je».




**Le modèle sociocentrique de la communication pédagogique**

*Problématique*
Le thème dominant demeure celui des problèmes sociaux. Il faut donc amener l'étudiant à prendre conscience de ces problèmes, à les analyser, à en découvrir les causes, puis à inventer des solutions. Ces démarches seront évidemment marquées par des idéologies. Dans un contexte démocratique, les auteurs parleront de «constructivisme» ou de «reconstruction». Cette tendance est nettement américaine. Dans un contexte marxiste, les problèmes sont perçus comme étant fondés sur les inégalités sociales et sur la division en classes. Les solutions passeront par l'autogestion, la prise du pouvoir ou la révolution.

*Tableau d'identification*
*Émetteur:* Celui qui possède une connaissance «historique» des problèmes sociaux et qui peut proposer une ligne de conduite.
*Message:* La division en classes sociales est la source de tous les maux et la résolution des problèmes se fonde sur la prise du pouvoir par les travailleurs (tendance critique). La tendance constructiviste quant à elle propose des méthodes démocratiques en vue de résoudre les problèmes.
*Récepteur:* Tout étudiant, puisqu'il est appelé à vivre ces problèmes.
*Milieu:* L'école qui déborde sur le milieu ambiant (quartier, ville, pays).
*Finalité:* Le changement social en misant sur l'étudiant devenu un «animateur social» ou un véritable agent de changement.


Professeur (conscientisé)
Transmission
Animateur social
Théorie du changement social
Étudiant (= non-initié ou conscientisé)
École • Quartier • Classe • Ville • Institutions (urbaines, culturelles, sociales, politiques)

*Sources*
Les partisans de l'approche *constructiviste* vont s'inspirer de John Dewey, des modèles sociaux démocratiques et des techniques de travail en groupe. Les tenants de l'approche *critique* puiseront dans les différentes théories marxistes, dans le courant autogestionnaire, dans la psychanalyse et dans la psychologie clinique (en ce qui concerne les techniques).

*Modélisation*
La modélisation n'est pas la principale préoccupation des tenants de ces modèles. Il est possible toutefois de dégager des caractéristiques générales qui fonderont un modèle dialectique. Il y aura toujours l'indication d'une relation dialectique entre les institutions économico-politiques et l'institution scolaire. Cette dernière reproduit, à tort ou à raison, selon les idéologies, les caractéristiques des institutions.

## Notes et références bibliographiques

1. Voir Watzlawick, P., Hermick-Beavin, J., Jackson, D. *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1975.
2. Shannon, C.E., "The Mathematical Theory of Communication" (1948), publié dans Shannon et Weaver, *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois Press, 1963, tiré de Schram, W., Roberts, D.F., *The Process and Effects of Mass Communications*. Urbana, U. of Illinois Press, 1971, p. 23.
3. Cloutier, Jean, *L'ère d'Emerec*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1975, p. 63.
4. Nous les donnons puisqu'elles témoignent bien d'une vision «linéaire» de la communication.
5. Cloutier, Jean *L'ère d'Emerec*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1975, p. 63.
6. Edgar Morin fait la même remarque dans *La Méthode*, t. I, Paris, Seuil, 1977, pp. 303-304. La théorie de l'information était initialement physique et occultait son substrat anthropo-social.
7. Cité et traduit par Cloutier, J., *L'ère d'Emerec*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1975, p. 64.
8. Moles, Abraham, *Sociodynamique de la culture*. Paris, Mouton, 1967.
9. Riley J.W., Riley M.W., "Sociological Perspectives on the Use of New Educational Media", *New teaching Aids for the American Class Room*. Stanford University, 1960. Cité par Lippitt, G., in *Visualizing Change*. Virginia, NTL, 1973, p. 106. Notre traduction.
10. Gage, N.L., "Paradigms for Research on Teaching", in N.L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, Rand Mc Nally, 1970, p. 126. Notre traduction. Cité par G. Lippitt, in *Visualizing Change*. Virginia, NTL, 1973, p. 106.
11. Lippitt, G., *Visualizing Change*, p. 338.
12. L'utilisation de cette grille pourrait nous conduire à dégager deux «super-modèles» de la communication pédagogique, à savoir un modèle organisationnel et un modèle globaliste. Nous verrions ainsi que l'école n'est plus, dans un modèle globaliste, le siège ou le lieu de la communication pédagogique.

# Conclusion
# La complexité de la simplicité

Revenons à l'ensemble des courants et tentons de dégager la question fondamentale.

Il semblerait qu'elle soit reliée à l'interprétation de l'affirmation suivante: «Éduquer, c'est amener quelqu'un à adopter certains comportements dans une situation donnée». Autrement dit, c'est répondre à la question «en quoi consiste l'éducation?».

La réalité nous apprend qu'il n'y a pas de réponse unique. Au contraire, elles sont multiples et c'est sur elles que nous avons fondé notre travail: trouver les grands courants, identifier les pistes majeures.

De plus, il ne faut pas oublier que l'éducation vit. Elle s'incarne dans des pratiques et des institutions que nous pouvons examiner à loisir.

Dès lors, nous pouvons noter qu'il y a quatre types d'organisations éducatives qui correspondent à quatre perceptions du déterminisme du comportement humain et des organisations.

**Hétérodéterminisme**

Il faut, pour assurer un apprentissage significatif, structurer l'environnement afin qu'il devienne éducatif. D'où la naissance de l'école, de la classe, de division en groupes d'âge, en matières. L'environnement est organisé par le responsable de l'institution, le spécialiste en communications pédagogiques. L'innovation consistera à améliorer la qualité éducative de cet environnement grâce à une structuration plus adéquate.

Les parents, le gouvernement, les corporations professionnelles et autres déléguent ce pouvoir de structurer à des spécialistes qui vont agir au nom de la Société, en vue d'organiser l'environnement. L'étudiant est donc invité, s'il veut parfaire sa formation, à pénétrer dans un environnement dont l'organisation et les voies de circulation ont été déterminées par d'autres personnes que lui-même. Voilà pourquoi nous parlons d'hétérodéterminisme.

L'hétérodéterminisme peut se traduire par différentes logiques ou différentes théories.

Pour les uns, le découpage d'une compétence en différents contenus (par exemple: être un philosophe, c'est connaître la philosophie grecque, la phénoménologie, le marxisme,

etc.) constituera la règle de base, et la formation sera organisée selon les contenus.

Pour certains, une organisation *systémique* de l'environnement sera la condition nécessaire à un enseignement de qualité. Pour d'autres, une théorie scientifique de la connaissance et la fabrication de processus d'apprentissage qu'on pourra contrôler. Il s'agit alors de *contrôler*, en se basant sur la cybernétique, l'environnement éducatif.

Bref, l'hétérodéterminisme se traduit par un *contrôle* de l'environnement éducatif, contrôle qui appartient à des spécialistes de l'éducation (professeur, conseillers, etc.). Grâce à cette mesure, l'on pourra «garantir» un apprentissage de qualité, c'est-à-dire prédire les résultats et fonder une théorie scientifique de l'éducation.

**L'autodéterminisme**

En réponse aux théories centrées sur l'hétérodéterminisme, les humanistes insistent sur la liberté de l'homme, sur son pouvoir d'auto-organisation. L'environnement éducatif consistera dans une «mise en place», une organisation non directive, non contraignante, «négative», dans l'utilisation d'une «a-méthode» qui puisse favoriser l'éclosion de la liberté sans la déterminer d'aucune façon. Le sujet doit se déterminer lui-même: il doit s'éduquer.

L'organisation d'un environnement non directif ne peut assurer des résultats *certains*, c'est-à-dire des comportements spécifiques de l'étudiant. Cependant, l'expérience et l'utilisation d'un tel environnement peut permettre de réaliser une certaine prédiction de comportements *globaux* tels que l'empathie, la congruence, l'autonomie, la capacité d'expression, et ainsi de suite.

Il y a donc un «jeu» ou un ensemble de comportements que privilégient le «fabricateur» et l'étudiant, puisque l'animateur ou le facilitateur va «encourager» certains comportements qu'il juge importants.

Autrement dit, le contrôle de l'éducation appartient à celui qui s'éduque, mais un contrôle total de la part de l'étudiant nie toute intervention d'un facilitateur qui, à la limite, ne devrait avoir aucun droit de regard sur l'environnement. On aurait alors une pédagogie négative authentique. Cependant, un ou plusieurs facilitateurs détiennent un pouvoir (pouvoir que confèrent leurs connaissances et leurs pratiques), et utilisent ce pouvoir pour structurer l'environnement pédagogique.

Bref, une pédagogie humaniste se traduit, dans la pratique, par un partage du pouvoir de contrôle entre un «s'éduquant» et un facilitateur. Cette connaissance leur permettra notamment d'utiliser le groupe afin de favoriser l'évolution d'un individu, et le groupe deviendra une forme organisationnelle importante.

**Sociodéterminisme**

Les différentes analyses institutionnelles ont contribué à faire apparaître le «sociodéterminisme» des institutions scolaires. En effet, celles-ci transmettent les valeurs de la société dans laquelle elles s'insèrent. Elles sont véritablement déterminées par les institutions économiques, politiques, sociales et culturelles du monde ambiant.

Dans cette mesure, l'éducation consistera à amener les étudiants à prendre conscience de ce déterminisme. Il y aura un processus de conscientisation.
Pour les uns, ce processus se complétera par une autogestion des institutions, c'est-à-dire la prise de possession des mécanismes de contrôle qui appartiennent à des représentants des classes privilégiées. Pour d'autres, cela signifiera une participation accrue aux processus décisionnels ou une plus grande démocratisation en matière de partage du pouvoir de contrôle sur les institutions (y compris les institutions scolaires).

**Multidéterminisme**

Enfin, quelques-uns inverseront le processus pour accentuer la dimension éducative de toute organisation: sociale, culturelle, écologique, individuelle...

L'institution scolaire n'est qu'un élément d'un système, système qu'il faut refaire en procédant par la réintégration de l'école dans un réseau plus global.

L'éclatement de l'école se traduira par un modèle éducationnel où le pouvoir de contrôle sera détenu et partagé entre plusieurs institutions préalablement perçues comme étant non éducatives. Le pouvoir éducatif sera distribué, et de nouvelles formes organisationnelles assureront le contrôle.

Voilà comment nous voyons l'évolution de la pédagogie. Le partage du pouvoir et la maîtrise du destin, telles sont les deux questions qui président aux changements apportés à l'environnement pédagogique.

## Bibliographie


Angers, Pierre, *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire, 1976.

Banathy, B.H., *Instructional Systems*. California, Fearon, 1968.

Barel, Y., *Le rapport humain à la matière*. Grenoble, Université des Sciences Sociales, 1975.

Berger, P., Luckman, T., *Social Construction of Reality*. Garden City, N.Y., Double day, 1966.

Bertrand, Yves, Valois, Paul, *Les Options en éducation*. Québec, ministère de l'Éducation, (à paraître).

Bourdieu, P., Passeron, J.C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, les éditions de Minuit, 1964.

Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D., *T-Group Theory and Laboratory Method Innovation in Re-Education*. N.Y., John Wiley and Sons, Inc., 1964.

Bucke, M., *Cosmic Conciousness*. N.Y., Dutton, 1905.

C.E.Q., *École et luttes de classes au Québec*. Québec, 1975.

C.E.Q., *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*. Québec, avril, 1975.

Charles, Monique, «Structures éducatives et culturelles existantes», (rapport présenté au nom du groupe II), dans A.F.E.C., *Éducation permanente*.

Cloutier, J., *l'ère d'Émerec*. Montréal, P.U.M., 1975.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative, rapport annuel 1969-1970*. Québec, éditeur officiel, 1971.

Dalceggio, Pierre, «Platon: Un système d'apprentissage planétaire» *Pédagogiques*: Volume 2, no 4, déc. 77, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, p. 8-9.

Dauber, H., Verne, E., *L'École à perpétuité*. Paris, Seuil, 1977.

De Rosnay, Joel, *Le macroscope, vers une vision globale*. Paris, Seuil, 1975.

Dewey, J., *Democracy and Education*. N.Y., McMillan, 1916.

De La Puente, M., *Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement*. Paris, Epi Éditeurs, 1970.

Drews, E.M., *Policy Implications of a Hierarchy of Values*. Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute, 1970.

Farber, S., Wilson, R.H., *Conflict and Creativity: Control of the Mind*. Part 2, N.Y., McGraw-Hill, 1963.

Faure, Edgar et autres, *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1972.

Ferrière, Ad., «L'école nouvelle et le bureau international des écoles nouvelles», *Pour l'école nouvelle*, no 15, Genève, avril, 1925.

Fotinas, Constantin, Torrozian Zarmine, Guide du cours EAV 3352, *Langage cinématographique en situation d'apprentissage: le film éducatif, production et utilisation*. Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Automne 1977.

Freire, Paulo, *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1971.

Fromm, E., *Escape from Freedom*. New-York, Avon Books, 1965.

Fromm, E., *Man for himself: An inquiry into the Psychology of Ethics*. Greenwich, Conn., Fawcett Publications, Inc., 1969.

Fromm, E., *Société aliénée et société saine: du capitalisme au socialisme humaniste*. Paris, Le courrier du Livre, 1956.

Fromm, E. (ed.), *Socialist Humanism*. New York, Anchor Book, 1966.

Gage, N.L., *Handbook of Research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1970.

Gerlach, V.S., Reiser, R.A., Brecke, F.H., «Algorithms in Education», *Educational Technology*, Oct. 1977.

Gable, Frank, *The Third Force*. Ontario, Simon and Schuster, 1970.

Grand'Maison, J., *Des milieux de travail à réinventer*. Montréal, P.U.M., 1975.

Grand'Maison, J., *Le privé et le public*. Tome 2, Montréal, Léméac, 1975.

Grand'Maison, J., *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal, Stanké, 1970.

Groupe directeur sur l'Éducation permanente, *Conseil de la coopération culturelle, rapport final*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1978.

Groupe de recherche sur les systèmes ouverts en éducation, *Le Café-école: vers une libération systémique de l'acte d'apprendre*. Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, août, 1978.

Harman, W., «La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école», dans *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*. Paris, OCDE, 1972.

Harman, W., «The Coming Transformation in our View of Knowledge», *The Futurist*, June, 1974.

Howe, A., Romiszowski, A.S., *International Yearbook of Educational and Institutional Technology*. London, Kogan Page, 1978.

Huxley, Aldous, *The Perennial Philosophy*. N.Y., Harper & Bross, 1945.

Illich, Yvan, *Une société sans école*. Paris, Seuil, 1971.

Illich, Yvan, *Libérer l'avenir*. Paris, Seuil, 1971.

Jantsch, Eric, *Design for Evolution*. N.Y., Braziller, 1975.

Jaspers, K., *Raison et antiraison de notre temps*. Paris, Desclée de Brower, 1953.

Joyce, B., Weil, M., *Models of Teaching*. N.Y., Prentice-Hall, 1972.

Kaeppelin, P., *Pratique de l'autogestion éducative*. France, ed. Resma, 1974.

Kelly, *Perceiving, Behaving, Becoming*. Association for Supervision and Curriculum development, N.E.A., Year-Book, 1962.

Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, P.U.F. 1962.

Landa, L.N., *Algorithmization in Learning and Instruction*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publication, New-Jersey, 1974.

Lapassade, G., *Groupes, organisations et institutions*. Paris, Gauthier-Villars, 1967.

Lapassade, G., *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars, 1971.

Lapp, D., Bender, H., Ellenwood, S. John, M., *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*. New-York, MacMillan Publishing Co., Inc., 1975.

*L'Éducation de demain*. Québec, Service général des communications, ministère de l'Éducation, 1975.

Le Henaff, F., *L'Âme de la femme*. Paris, Payot, 1937.

Lewin, K., *A Dynamic Theory of Personnality*. N.Y., McGraw-Hill, 1935.

Lippitt, G., *Visualizing Change*. Virginia, NTL, 1973.

Markley, A.W., (Project director) *Changing Images of Man*. Menlo Park, California, Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute, 1973.

Moles, Abraham, *Sociodynamique de la culture*. Paris, Mouton, 1967.

Morin, Edgar, *La Méthode*. Tome 1, France, Seuil, 1977.

*Opération Départ (Montréal): Rapport final*. Livre II, *Un modèle d'éducation permanente*. Québec, Ministère de l'Éducation, mars 1971.

Pagès, Max, *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod, 1965.

Paré, André, *Créativité et pédagogie ouverte*. 3 vol., editions NHP, Québec, 1977.

Pineau, Gaston, (ed.), *Dialectisation du mouvement systémique*. Montréal, Université de Montréal: Faculté d'Éducation permanente, août 1978.

Pineau, Gaston, *Éducation ou aliénation permanente*. Paris, Dunod, 1978.

Riley, J.W. Riley, M.W., «Sociological perspectives on the use of New Educational Media», *New teaching Aids for the American Class Room*. Stanford University, 1960.

Rogers, C., *Le développement de la personne*. Paris, Dunod, 1970.

Rogers, C., *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio, Charles E. Merril Publishing Company, 1969.

Romiszowski, A.J., *International Yearbook of Educational and Institutional Technology*. London, Kogan Page, 1978.

Roszak, Th., *The Making of a Counter Culture*. N.Y., Double Day, 1968.

Scholer, Marc, *Introduction à l'enseignement automatisé*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1979.

Schram, W., Roberts, D.F., *The Process and Effects of Mass Communications*. Urbana, University of Illinois Press, 1971.

Shannon, C.E., *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press, édition de 1963.

St-Arnaud, Y., *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*. Montréal, Les Éditions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970.

Toffler, A., *Le choc du futur*. Paris, Denoël, 1971.

Toffler, A., (ed.), *Learning for Tomorrow*, New York, Vintage Books, 1974.

Vinokur, Annie, «L'éducation permanente en relation avec les lieux de production», in A.F.E.C., *Éducation permanente*.

Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J., Jackson, D., *Une logique de la communication*. Paris, Seuil, 1975.

Wong, M.R., Raulerson, J.D., *A Guide to Systematic Instructional Design*. Englewoods Cliffs, N.J., Educational Technology Publications, 1975.